



LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Volume 36 • n.73 • 2018 ISSN 0102-387X

73



LEITURA:

Teoria & Prática

COMISSÃO EXECUTIVA EDITORIAL

Coordenação: Davina Marques (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, São Paulo, Brasil). Comissão: Adriana Lia Frizman de Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Alik Wunder (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Claudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Gabriela Fiorin Rigotti (Faculdades Integradas Maria Imaculada, Mogi Guaçu, São Paulo, Brasil); Lavinia Lopes Salomão Magiolino (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Lillian Lopes Martin da Silva (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Marcus Pereira Novaes (Colégio Educap, Campinas, São Paulo, Brasil).

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Águeda Bernardete Bittencourt (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Alda Regina Tognini Romaguera (Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, Brasil); Ana Luiza Bustamante Smolka (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Antônio Augusto Gomes Batista (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil); Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); António Manuel da Costa Guedes Branco (Universidade do Algarve, Algarve, Portugal); Charly Ryan (University of Winchester, Winchester, Inglaterra); Edilaine Buin-Barbosa (Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil); Edmir Perrotti (Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil); Elenise Cristina Pires de Andrade (Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, Brasil); Eliana Kefalás Oliveira (Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil); Francisca Izabel Pereira Maciel (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil); Giovana Scareli (Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil); Guilherme do Val Toledo Prado (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Héctor Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján e Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina); Henrique Silvestre Soares (Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre, Brasil); João Wanderley Geraldi (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Joaquim Brasil Fontes (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Kátia Maria Kasper (Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil); Leandro Belinaso Guimarães (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil); Lívia Suassuna (Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil); Luciane Moreira de Oliveira (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Luiz Percival Leme Brito (Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, Brasil); Magda Becker Soares (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil); Maria do Rosário Longo Mortatti (Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil); Maria Inês Ghilardi Lucena (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Maria Lúcia Castanheira (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil); Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo (Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, Brasil); Marly Amarilha (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil); Max Butlen (Université de Cergy-Pontoise, Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, Versailles, França); Norma Sandra de Almeida Ferreira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Núbio Delanne Ferraz Mafra (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil); Raquel Salek Fiad (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Regina Aída Crespo (Universidad Nacional Autónoma de México, Cidade do México, México); Regina Zilberman (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil); Roberval Teixeira e Silva (Universidade de Macau, Macau, China); Rosa Maria Hessel Silveira (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil); Rosana Horio Monteiro (Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil); Sônia Kramer (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil).



DIRETORIA DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Presidente: Alik Wunder

Vice-presidente: Antonio Carlos Rodrigues de Amorim

1ª secretária: Claudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

2ª secretária: Davina Marques

1º tesoureiro: Marcus Pereira Novaes

2ª tesoureira: Lavinia Lopes Salomão Magiolino

Obs.: Além da diretoria, a ALB conta com um Colegiado Nacional de Representantes.

APOIO

Faculdade de Educação

Universidade Estadual de Campinas



Revisão: Leda M. de Souza F. Farah e Davina Marques

Projeto Gráfico: Negrito Produção Editorial

Editores: Nelson Silva

Capa: Gravura de Rodrigo Mafra

LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

ISSN 0102-387X (IMPRESSA) - ISSN 2317-0972 (ON-LINE)

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/2317-0972A2018V36N73](https://doi.org/10.34112/2317-0972A2018V36N73)

Volume 36 • Número 73 • 2018



REDAÇÃO

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA - ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Caixa Postal 6117 – Anexo II - FE/UNICAMP -CEP: 13083-970 – Campinas – SP – Brasil

Fone +55 XX 19 3521-7960

E-mail: ltp@alb.com.br - Home page: <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp>

A Revista **Leitura: Teoria & Prática** solicita colaborações, mas se reserva o direito de publicar ou não as matérias enviadas para a redação. Todos os textos deverão seguir as regras de publicação expressas ao final da revista.

Catálogo na fonte elaborada pela
Biblioteca da Faculdade de Educação / UNICAMP

Leitura: Teoria & Prática / Associação de Leitura do Brasil.
Campinas, SP, ano 1, n.o, 1982.

v.36, n.73, 2018.

Revista Quadrimestral da Associação de Leitura do Brasil

ISSN: 0102-387X (impressa) – ISSN: 2317-0972 (on-line)

DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n73>

1. Leitura – Periódicos. 2. Educação – Periódicos. 3. Línguas – Estudo e ensino – Periódicos. 4. Literatura – Periódicos. 5. Biblioteca – Periódicos – I. Associação de Leitura do Brasil.

CDD – 418.405

Indexada em:

Educ@ - Periódicos online de Educação / Edubase (FE/UNICAMP) / Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA) / Clase (México, DF) / BBE (INEP/SIBEC)

Impresso no Brasil - 2018

© by autores



Editada pela ALB - Associação de Leitura do Brasil (Campinas, São Paulo, Brasil).

Atualmente a Revista faz um total de 55 permutas. A ALB tem interesse em estabelecer permuta de sua revista *Leitura: Teoria & Prática* com outros periódicos congêneres nacionais ou estrangeiros. Os interessados devem entrar em contato com a Biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP para estabelecer a permuta através do endereço abaixo:

Biblioteca da Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

Rua Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária - Caixa Postal: 6120

13083-970 Campinas - SP - Brasil

Tel +55 XX 19 3521-5571 - Fax +55 XX 19 3521-5570

E-mail: bibfe@unicamp.br

URL: <http://www.fe.unicamp.br/biblioteca>

Obra atualizada conforme o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.
Direitos Reservados.

Sumário

EDITORIAL

- Diferença e educação: pensando essa composição..... 9
Marcus Pereira Novaes • Davina Marques

DOSSIÊ

- Apresentação – Diferença, cinema e educação: o que há de pergunta nesta
composição? 13
Anelice Ribetto • Valter Filé
- Nosotros y los otros: diversidad y cuidado de sí y del otro.....17
Denise Najmanovich
- Boca de lixo: o outro, o nome e o encontro33
Anelice Ribetto • Valter Filé
- Fazendo e desfazendo gênero em Billy Elliot..... 51
Anderson Ferrari • Marcos Lopes de Souza • Roney Polato de Castro
- Por entre as tardes e os efeitos dos encontros com Margueritte ou dos
descaminhos de uma ethopoiesis de si..... 69
Rosimeri de Oliveira Dias • Maria Elizabeth Barros de Barros
- Quando ainda não existia a palavra: M – o vampiro de Dusseldorf (1931)..... 87
Nilda Alves • Noale Toja

Ética como jogo de cena.	105	
<i>Pedro Felipe M. de Araújo • Luis Antonio dos Santos Baptista</i>		
Heterotopias e trajetividades: lugares para as diferenças nas subjetividades nômades.	119	
<i>Alexandre Filordi de Carvalho</i>		
ARTIGOS		
Convite à criação: deslocamentos da palavra na escola.	137	
<i>Raquel Leão Luz • Rosa Maria Bueno Fischer</i>		
Os desafios para a formação de alunos leitores: a análise de uma experiência na escola.	155	
<i>João Marcos Pulz Araújo • Elvira Cristina Martins Tassoni</i>		
Letramento digital: processos cognitivos e afetivos na produção escrita de jovens.	173	
<i>Sérgio Vale da Paixão • Leonardo Lemos de Souza</i>		
DIVULGAÇÃO		
Associe-se à ALB.	189	
NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES.		190

Contents

EDITORIAL

- Difference and education: thinking of this composition. 9
Marcus Pereira Novaes • Davina Marques

DOSSIER

- Presentation – Difference, cinema and education: what enquiry is there in this composition? 13
Anelice Ribetto • Valter Filé
- Ourselves and the others: diversity and caring of the self and of each other 17
Denise Najmanovich
- Boca de lixo: el otro, el nombre y el encuentro 33
Anelice Ribetto • Valter Filé
- Doing and undoing gender in Billy Elliot 51
Anderson Ferrari • Marcos Lopes de Souza • Roney Polato de Castro
- For between afternoons and the effects of meetings with Margueritte or misplaced of an ethopoiesis 69
Rosimeri de Oliveira Dias • Maria Elizabeth Barros de Barros
- When the word did not exist yet: “M” (1931) 87
Nilda Alves • Noale Toja

Ética como juego de escena.....	105
<i>Pedro Felipe M. de Araújo • Luis Antonio dos Santos Baptista</i>	
Heterotopias and trajectivities: places for differences in nomad subjecitivities	119
<i>Alexandre Filordi de Carvalho</i>	
ARTICLES	
An invitation to create: transformative experiences with literary writing in school classes	137
<i>Raquel Leão Luz • Rosa Maria Bueno Fischer</i>	
The challenges for the formation of students readers: the analysis of an experience at school	155
<i>João Marcos Pulz Araújo • Elvira Cristina Martins Tassoni</i>	
Digital literacy: cognitive and affective processes in the written production of young people	173
<i>Sérgio Vale da Paixão • Leonardo Lemos de Souza</i>	
NEWS	
Join ALB.....	189
GUIDANCE FOR AUTHORS	190

Diferença e educação: pensando essa composição

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n73p9-10>

MARCUS PEREIRA NOVAES¹

DAVINA MARQUES²

ESTA EDIÇÃO DA *LEITURA: TEORIA & PRÁTICA* se organiza no momento em que a Associação de Leitura do Brasil se renova em uma nova diretoria. Como resultado desse movimento, a Coordenação do periódico passará, na próxima edição, aos membros recém-eleitos: Anderson Trevisan e Renata Aliaga.

Nos últimos anos, o periódico se reorganizou e esta edição mostra parte dessa reestruturação, uma linha editorial mais aberta, que pensa e divulga a leitura em formas mais amplas, em múltiplas linguagens, trazendo elementos para pensar a pesquisa na área, nossas práticas e outros muitos caminhos possíveis no enfrentamento dos enormes desafios que o nosso País nos oferece a cada dia. Parte dos artigos nos leva a essa arena.

Além disso, trazemos, neste número, o dossiê “Diferença, cinema e educação: o que há de pergunta nesta composição?”, organizado pelos professores Dra. Anelice Ribetto (UERJ) e Dr. Valter Filé (UFRRJ e UFF) e que contém textos que nos mobilizam às potentes possibilidades de leitura que dizem respeito à educação e o pensamento das diferenças nos estudos fílmicos.

1. Colégio EDUCAP/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, SP, Brasil.

Atualmente o encontro entre educação e cinema tem disparado outras formas de se pensar com as imagens audiovisuais e tem resultado em pesquisas que lidam com essas imagens, na área da educação, para além do entendimento da história ou narrativa fílmica. Isso faz com que a relação daquele que experimenta as imagens e a relação das próprias imagens entre elas possam derivar em outras formas de conhecimento, ampliando modos de leitura e permitindo que a educação possa se debruçar sobre o campo do cinema para também pensar com as diferenças.

As diferenças não são reduzidas à prática de um saber que emoldura um sujeito em uma identidade. As diferenças se conectam com processos modulatórios de alteridade e de encontros com o que ainda não é conhecido, forçando o pensamento a pensar, produzindo algo novo e provocando a percepção de múltiplos olhares para com o mundo através do som, da imagem e da palavra.

Assim, quando a diferença aparece ela provoca deslocamentos de discursos e saberes tanto de maneira extensiva – que, no caso do cinema, percebemos através de imagens-movimento que desvelam corpos atrás de corpos sem que nunca possamos chegar à identidade fixa de um sujeito, propiciando um olhar mais aberto à vida – como também a diferença pode aparecer de maneira intensiva em vínculo com pensamento – quando sons e cores provocam outros efeitos na montagem fílmica e permitem outras formas de sermos educados imagetivamente.

Entre diferença, cinema e educação há, sem dúvida, uma possibilidade de aprendizagem em permanente devir, uma composição que busca afetar o leitor, ou telespectador, ao provocá-lo a pensar o impensável e, quem sabe, enunciar-se em uma pergunta ainda sem referência de um local validado, mas em questionamentos que se fazem em modulação, entre acelerações e pausas, tais quais as imagens-audiovisuais e o pensamento.

Boas leituras!

Dossiê

Apresentação – Diferença, cinema e educação: o que há de pergunta nesta composição?

Presentation – Difference, cinema and education: what enquiry is there in this composition?

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n73p13-15>

ANELICE RIBETTO¹

VALTER FILÉ²

O dossiê que ora apresentamos pretende, primeiramente, materializar aquilo que perpassa todos os textos e os desejos dos seus autores: gestar encontros singulares. Encontros entre seres humanos que, diante das misérias vividas na contemporaneidade, não esmorecem e continuam pretendendo que seus esforços estejam em favor do surgimento de outras formas de pensar e de viver o mundo. Outras formas que questionem aquelas que pretendem a diferença como a identificação de alguns como diferentes, como fontes de todo o mal (ou de toda a falta) e que devem ser tratados como desiguais. Para tais concepções, os encontros nunca são singulares, pois o outro já é conhecido, já se sabe o que esperar dele, já se tem uma forma de olhá-lo (ou de desviar o olhar), já se conhecem de antemão as formas de tratá-lo.

Diferença, cinema e educação são os fios sugeridos para a trama dos encontros entre sujeitos, sensibilidades e energias. Escritos que pretendemos que continuem se adensando, na medida em que, como mensagens colocadas em garrafas jogadas no mar, encontrem outros sujeitos com suas sensibilidades e energias... e continuem reverberando, contagiando, produzindo encontros singulares e conversas entre desconhecidos.

1. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

2. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, Brasil.

Os envolvidos nesta empreitada tomaram, de alguma forma, a educação como dimensão possível para dar a ver o encontro do cinema com as questões que ainda precisamos tratar, com relação aos modos de lidar e de compreender a diferença, e, principalmente fazer ecoar uma pergunta: *O que há de pergunta nesta composição?*

Passamos agora ao *trailer*, que pretende apresentar os textos-cenas e algumas das condições de possibilidades abertas pelos autores.

“Nosotros y los otros: diversidad y cuidado de sí y del otro” é um texto-cena que coloca o próprio cinema, na relação com a diferença, como campo de experiência. Alerta-nos que não se trata do filme em si mesmo, senão o modo de nos acercarmos dele, de apreendê-lo e de torná-lo mais um dispositivo que possa habilitar o pensamento a pensar. O pensamento, neste caso, não é tido como uma mera atividade intelectual, mas como a emergência de um saber vital, no qual se entrelaçam o afetivo, o sensível e o cognitivo. Considerando assim, o pensamento vivo não tem fronteiras, nem sabe de categorias *a priori*. Funciona por composição, gera conexões, cria configurações. Enquanto o raciocínio articula por marcos teóricos ou modas acadêmicas, o pensamento se desdobra desde o desejo e conecta-se com o que é afim, gestando uma ética dos encontros.

“*Boca de lixo: o outro, o nome e o encontro*” enuncia-se como um esforço para pensar a arte de fazer do cineasta Eduardo Coutinho. A partir do documentário *Boca de lixo*, pretende-se abordar os sentidos e os efeitos que algumas das suas passagens permitiram aos autores para ampliar um conceito fundamental para lidar com a diferença em educação: o *encontro*. O encontro como espaço de conversação e como contorno metodológico possível para as pesquisas que interpelam a diferença e as relações de alteridade como questões fundamentais para o campo da Educação.

O filme *Billy Elliot* aparece no dossiê como oportunidade de colocarmos o pensamento sob suspeita. Assim, “Fazendo e desfazendo gênero em Billy Elliot” desenvolve-se a partir de perguntas do tipo: por que pensamos o que pensamos? Como nossos pensamentos organizam nossas ações no mundo e nossas relações pessoais? A partir do drama cinematográfico, o texto traz para a cena aspectos da construção dos gêneros pela perspectiva de Judith Butler, ou seja, o modo como o masculino pode ser entendido dentro do projeto de fazer e desfazer o gênero.

Minhas tardes com Marguerite, filme de Jean Becker, oferece-nos uma aproximação ética, estética e política com a formulação foucaultiana de escrita de si. O texto “Por entre tardes e os efeitos dos encontros com Marguerite ou dos descaminhos de uma *ethopoiesis* de si” aposta na tessitura de bons encontros para problematizar uma prática

de constituição de um sujeito ético no presente. Encontros são tomados, como propõe Gilles Deleuze, como o que pode fazer vibrar e revigorar a força de um acontecimento.

“Quando ainda não existia a palavra: M – O vampiro de Dusseldorf” é um ensaio que provoca a pensar acerca dos processos educativos a partir do envolvimento do cinema como um dispositivo que compõe as redes educativas de docentes e discentes, nos projetos de pesquisa “Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente – o caso do cinema, suas imagens e sons” (2012-2017) e “Processos curriculares e movimentos migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas” (2017-2022), desenvolvidos com a criação de cineclubes, esses ‘*praticantes pensantes*’ das escolas, em alguns municípios do Rio de Janeiro.

O cineasta Eduardo Coutinho aparece mais uma vez com o seu *Jogo de cena*, filme que os autores do texto “Ética como jogo de cena” utilizam para propor questionamentos acerca das posturas dominantes de interpretação sobre o sujeito de uma história narrada. E ainda, a lida com outras possibilidades de sentido do que seja a alteridade no convívio com a diferença. O filme, ao situar a fala como um jogo aberto, se desloca da busca de uma estável verdade sobre si que o outro revelaria, propondo um deslocamento que desprivatiza a esfera do íntimo, possibilitando a produção de uma obra aberta.

No texto-cena seguinte – “Heterotopias e trajetividades: lugares para as diferenças nas subjetividades nômades” – sugere-se a ideia de heterotopias e trajetividades como noções importantes para pensar as diferenças no sentido de experiências de subjetividades nômades. São duas experiências cinematográficas: *Omar* e *The giver* (*O doador de memórias*). Experiências que atuam como agenciamentos de signos da arte que se busca ao longo do texto. Em um primeiro momento, desde uma hipótese proustiana, busca-se entender o que são experiências com as heterotopias e as trajetividades, sobretudo a partir do filme *Omar*. Em segundo lugar, a partir de uma questão extraída do filme *The giver*, explora-se como o campo problematizador das diferenças pode ser afirmado entre a confrontação da máquina de produção de subjetividade sedentária e a máquina de produção de subjetividade nômade.

As pessoas que acudiram ao convite para a produção deste dossiê foram provocadas a compor a partir do seguinte mote: “Diferença, cinema e educação: o que há de pergunta nesta composição?”. Seguem, então, os efeitos dos nossos encontros e da alegria da renovação da amizade e do cuidado que devemos a nós mesmos, ao Outro e ao mundo.

Eis o que foi possível oferecer como abertura para outros encontros singulares.

Nosotros y los otros: diversidad y cuidado de sí y del otro

Ourselves and the others: diversity and caring of the self and of each other

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n73p17-31>

DENISE NAJMANOVICH¹

RESUMEN: En este trabajo se intenta aprovechar la potencia del cine para gestar encuentros singulares y habilitar el cuidado de sí y del otro desde los encuentros en lugar de aplastarlo bajo los imperativos morales. Hacer lugar a la diversidad supone aceptar la radical singularidad de toda existencia. Para ello es preciso abandonar la moral del juicio con sus valores abstractos para embeberse en el paisaje de la vida. Nuestra cultura se ha organizado desde una perspectiva identitaria y normalizadora que nos lleva a deshabitar la experiencia del encuentro. De ese modo la diversidad se licúa y queda subsumida en la diferencia, capturada por lo normal como patrón de comparación.

PALABRAS LLAVE: Diversidad; ética; cuidado.

ABSTRACT: In this paper we have worked the idea of taking advantage of the power of the cinema to manage singular encounters and to enable the care of self and of each other in gatherings, without smothering it according to moral imperatives. Making room for diversity presupposes accepting the radical singularity of every existence. In order to do so, we must abandon the moral of the judgment, with its abstract values, and delve into the landscape of life. Our culture has been organized around an identitarian and normalizing perspective, which leads to disabling the experience of the encounter. Diversity,

1. Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

therefore, is liquefied and is subsumed in difference, captured by the normal as a pattern of comparison.

KEYWORDS: Diversity; ethics; care of the self.

El cine como campo de experiencia invita al pensamiento vital en lugar de dejarnos prisioneros de las definiciones de manual y su universo de abstracciones. No es la película en sí misma, sino el modo de acercarnos a ella, de aprehenderla, y hacerla trabajar. No se trata de empeñarnos en un descuartizamiento analítico sino de habilitar el pensamiento, a partir de una potente experiencia emocional. El film nos permite embebernos en una escena necesariamente compleja que nos afecta de múltiples modos, abriendo así oportunidades inesperadas. Llevo ya muchos años disfrutando de la experiencia compartida de pensar con el cine. El pensamiento que busco promover en mí y en otros no es una mera actividad intelectual, sino la emergencia de un saber vital en el que se entrama lo afectivo, lo sensible, y lo cognitivo. El pensamiento vivo no tiene fronteras, ni sabe de categorías *a priori*. Funciona por composición, genera conexiones, crea configuraciones. Mientras el raciocinio se rige por marcos teóricos o modas académicas, el pensamiento se despliega desde el deseo y conecta con lo que le es afín, gestando una ética de los encuentros.

Es más fácil recordar que “de cerca nadie es normal”, como bien decían los antimanicomialistas, viendo una película que leyendo un tratado académico. La singularidad de la existencia es algo que sabemos en tanto seres vivos, pero olvidamos, desvalorizamos o negamos porque hemos sido formados en una cultura normalizadora².

Históricamente, la modernidad ha elevado lo “normal” a un lugar privilegiado del imaginario social. Lo convierte en un arquetipo omnipresente para medirnos y modelarnos, pretende fijar los límites de nuestros movimientos, de nuestros deseos, de nuestro comportamiento visceral, de nuestro lenguaje, de nuestra sexualidad. Los ideales normativos son exudados de la actividad de los “expertos”. Nacen de sus laboratorios, de sus escaneos, de sus pipetas, de sus tests estadísticos, de sus disquisiciones, y se enseñorean en los manuales, en las escuelas, en las academias, en las fábricas, en los medios y hasta en las plazas.

El concepto de lo “normal” penetra en todas las áreas para indicarnos cuántas veces debemos ir al baño, cómo deben ser nuestros orgasmos, cuál es la indumentaria

2. Quienes aún no han sospechado de la inextricable relación entre el estado moderno y la estadística, este es un buen momento para comenzar a hacerlo.

que corresponde llevar a la escuela. Se va haciendo carne a través de la educación sentimental, que a través del bolero indica cómo debe ser una mujer: “soñadora, coqueta y ardiente, debe darse al amor con frenético ardor... para ser una mujer”. El refrán popular refuerza el mandato cuando sentencia que “mujer que sabe latín no tiene marido ni llega a buen fin”. Se impone una imagen de la familia modelo, indicadores de salud corporal y mental (así, normalmente divididos), sin necesidad de altares ni de recurrir a la magia, con el poco glamoroso procedimiento de estandarización cultural.

“El normal” es el héroe gris de cientos de manuales, opúsculos y academias. Es el galán que arranca los suspiros de infinidad de señoritas que desean “una casa pequeña, con un jardín al frente con primorosas madre selvas” (HIKMET, 1981, p. 45). O es la Dama soñada por un sinfín de hombres que esperan de la vida un “hogar dulce hogar” con comedor reluciente donde deglutir el plato típico y saludable de la dieta de moda para una vida sana. Con el tiempo las normalidades cambian, pero no el ideal de ser normal.

Se usa la palabra normal para decir lo más común – estadísticamente – pero también la cultura nos susurra al oído que el normal es excelente, es lo que todos deberíamos ser.

¿Por qué abundar sobre el normal cuando hablamos de diversidades? ¿Por qué hacerlo cuando estamos hablando del cine y pensando el cuidado de sí y del otro? Porque en nuestra cultura “diferente” y “diverso” se utilizan por lo general como sinónimos. De ese modo la diversidad se licúa y queda subsumida en la diferencia, capturada por lo normal como patrón de comparación. Y, sobre todo porque el cine nos da una oportunidad de salir de los “focos estereotipados” mirar de cerca a los personajes, empatizar con ellos. Es una oportunidad extraordinaria para vivenciar otros mundos y generar nuevas experiencias, muy diferentes a las que surgen de las abstracciones categoriales con sus sistemas de normalización. En el cine (y más en general en el arte) no existen “casos”, ni “tipos” sino personas vivas en un territorio, en una situación, personas que nos afectan de un modo que no podemos dominar, conectándonos con la existencia singular en su territorio de vida y no con meras abstracciones o etiquetas. A veces un nazi nos resulta atractivo, y nos da asco un personaje que encarna nuestra propia ideología. Nos resulta entrañable alguien a quien jamás saludaríamos si siguiéramos las convenciones impuestas, y nos encontramos con los lados oscuros de aquellos que en otros contextos llamaríamos camaradas. Paradójicamente, la ficción nos da la oportunidad de encontrarnos con la vida de un modo más intenso y afín con nuestra experiencia que lo que nos da la teoría.

Sin embargo, los modos de categorizar en que hemos sido entrenados siguen siendo un obstáculo a la hora de pensar esas experiencias, de hacer lugar a eso nuevo que se produjo, de expresarlo con potencia. Por eso es preciso construir espacios dialógicos, en lo que podamos revisar los saberes instituidos y abrir oportunidades para lo que aún no ha sido pensado y también para lo que ha sido desvalorizado o deslegitimado. Es por eso que para hacer lugar a la diversidad resulta crucial comenzar por distinguirla de la diferencia que es una noción anclada en el modelo de normalización.

DIVERSIDAD Y DIFERENCIA

¿Qué espacios de pensamiento se abren cuando rechazamos la pretendida sinonimia entre “diversidad” y “diferencia”? ¿Qué nueva circunvolución se activa en nosotros, qué senderos se bifurcan en nuestro saber? ¿Qué otros modos de vida se hacen posibles?

La “diferencia” es un régimen de variación de la norma. En cambio la diversidad remite a la variedad que no se deja subsumir en un patrón. Lo diverso nos lleva hacia a otra dimensión del orden y también a una manera distinta de ordenar. La “diferencia” siempre se dice respecto de algo, la diversidad no nace de un régimen determinado de comparación. La diferencia puede organizarse en sistema, la diversidad nos abre la puerta para ir a jugar.

“Diferencia” es un término de la familia de “diferir” que está relacionado con el desacuerdo, la discrepancia, y la discordia y que, paradójicamente, sólo pueden existir si hay un plano de concordancia, un patrón común, un sistema de referencias único. La diversidad, en cambio, pertenece a la familia de divergir, derivado del latín «divergere», derivado de «vergere», éste es variante de «vertere» que significa: girar, invertir. Según el Diccionario de María Moliner, lo diverso se relaciona con la aversión, la diversión y la subversión, y también con la travesura y la travesía, la adversidad y el versificar, entre otros.

Las diferencias se expresan en relación a una unidad, admiten una vara común, pertenecen a un mismo ordenamiento. La diversidad, simplemente diverge, existe en otro nivel de experiencia, no admite incluirse en un sistema de medidas. Es por eso que mientras algunos se divierten otros sienten aversión. Los cultores de lo claro y distinto como sinónimo de lo único y verdadero sólo pueden admitir diferencias, desviaciones de la norma y errores pero no aceptan jamás la diversidad, ni la radical “otredad del otro”, ni su singularidad.

El cosmos entendido como uni/verso no admite lo di/verso, por eso es preciso pensar, dejar de lado la vara de medir y habilitar el espíritu lúdico para poder acoger la diversidad de experiencias y sus tensiones. Sólo así podremos comprender la diversidad con los otros y también en nosotros. Este último aspecto es crucial porque la normalización nos ha impuesto una concepción identitaria del “yo” que nada tiene que ver con la versátil variedad que somos cada uno de nosotros.

Al mismo tiempo, es preciso saber que así como el cine nos invita a una experiencia de lo singular, del encuentro vivo con el otro, también puede ser un modo de promover arquetipos y sostener estereotipos. Goebbels fue un verdadero maestro de la tipificación así como Bergman nos dio la oportunidad de encontrarnos con lo singular. Más aún, nunca es la película en sí la que porta sus sentidos, siempre somos nosotros en nuestro modo de ser afectados y en nuestra potencia de pensarla los que los producimos.

“YO SOY MI PROPIA MUJER”

Con ese título encontraremos tanto un trabajo de docuficción dirigido por Rosa von Praunheim, como una obra de teatro de Doug Wright, en ambos casos sobre la vida de Charlotte von Mahlsdorf. Ella fue conocida casi exclusivamente por ese nombre aunque nació y fue inscrita como Lothar Berfelde. Vivió casi toda su vida adulta vestida de mujer, cambió su nombre y eligió como apellido el nombre de la ciudad donde nació.

Quiero compartir con ustedes una escena que me resultó profundamente conmovedora. Lothar – que aún no se había bautizado a sí mismo como Charlotte – está probándose vestidos de su tía, que aunque tiene muchos, viste casi siempre con ropas masculinas. Ella entra y lo mira atentamente, sin juzgar. Sólo le pregunta si le gusta vestir esas prendas. Él, ruborizado y tímido, asiente. Y ella le responde: “La naturaleza se ha permitido una broma con nosotros”. Su tono amoroso y pleno de sentido del humor así como la aceptación radical que expresa, marca un punto de inflexión en la vida de Lothar que empieza a devenir primero en Lottchen y luego en Charlotte.

A diferencia de la actitud dominante en nuestra cultura que tiende a concebir como natural sólo lo que se ajusta a los patrones normalizados, y concibe como antinatural, desviado y patológico a todo lo demás, el director propone otra mirada: la que se escapa del juicio y conecta desde la vida.

En ningún momento el espectador siente el dedo acusador, la tabla de los mandamientos ni el deseo de diagnosticar, propios de la moral del juicio. Todo se presenta de modo natural, aun lo más disruptivo (cuando Lothar mata al padre, o cuando ya como Charlotte se deja azotar por su pareja en el juego sexual). El director no juzga, no impone valores, narra una vida. Su estética no es la de la moral y el juicio sino la de la ética y el pensamiento vital.

Permítanme un pequeño rodeo para entender estas distinciones entre la perspectiva del juicio moral y la mirada ética del pensamiento vital. El juzgar nace de la ilusión de trascendencia, de la creencia en valores eternos, de los afectos de la dominación. En cambio el pensamiento vital brota de los encuentros, de las composiciones que se forman en ellos y nuestra comprensión activa de los vínculos en los que participamos. Para ejercerlo en plenitud es preciso deshacerse de los preconceptos, habitar la experiencia desde su singularidad y también comprender nuestra pertenencia a la naturaleza, y a partir de ello darnos cuenta que no existe, ni puede existir, nada “antinatural”. La naturaleza no se rige por leyes, ni por ideales, es profundamente activa y productiva generándose a sí misma y de todos nosotros como parte de ella. En ella toda existencia es singular. Las clasificaciones surgen de un proceso de abstracción, varían con el tiempo, y son muy distintas en cada cultura.

LotharLotchenCharlotte no es un caso de una clase, es una persona singular. Ninguna categoría la representa (porque no estamos pensando desde la representación, sino desde la potencia de existir de cada quien). A lo largo de la película la vamos conociendo, nos familiarizamos con ella. Podemos llegar a entender, o aceptar sin comprender, incluso aquellos gustos que pueden resultarnos más extravagantes (pero que no por eso son menos naturales) porque toda la película está exenta de calificación y moralina. Todo lo que ha ocurrido en la vida de Charlotte es presentado con naturalidad y gracia. Incluso la relación sadomasoquista con una de sus parejas más importantes y el gusto que comparte con otro de sus amantes de fotografiarse vestida de mujer y en actitud muy femenina con los genitales masculinos al viento. Sólo cuando dejamos de preguntarnos si está bien o mal, si es correcto o no, si es decente o indecente, que son juicios a priori, basados en valores abstractos, puede comenzar a desplegarse el pensamiento vital: la comprensión del modo de existencia a partir de lo que nos produce en el encuentro singular.

Otra escena de la película puede ayudarnos a entrar en el clima narrativo y acercarnos más a la ética de la aceptación y la comprensión. Bajo una fina llovizna, Charlotte está con su paraguas frente a la tumba de su madre. Sin dramatismo alguno,

delicadamente nos cuenta que cuando él tenía treinta años, ella le dijo: *Tesoro, ya estás en edad de casarte*. Y su respuesta fue: *Mamá, Yo soy mi propia mujer*. Su madre, sin pedir más explicaciones, contestó: *Sí, entiendo. Y si quieres vivir así, está bien*.

Charlotte se presenta como Charlotte. Si alguien indaga sobre su género o sexualidad ella no tiene inconveniente en situarse en la categoría travesti aclarando que jamás ha tenido problema con sus genitales, que no desea cambiarlos como los “transexuales”.

El sistema del juicio etiqueta e identifica. Organiza la experiencia según unos casilleros prefijados al efecto. Instituye pertenencias y sentencia desviaciones. Sin embargo, no es lo mismo pertenecer a un grupo denominado travesti, que “ser” un travesti. El modelo identitario de la cultura supone una esencia inmutable, una identidad fija y definida dentro de un modelo categorial estable y estanco. La vida, sin embargo, es híbrida, mutante, sus límites pueden ser robustos, pero jamás absolutos, muchas veces son tenues y sutiles y siempre están cambiando. El pensamiento vivo busca comprender las singularidades, sus modos de componer, las afinidades que crean los vínculos, las formas en que cambian, los afectos que los mueven, los efectos que producen. No concibe identidades homogéneas y fijas, sino pertenencias heterogéneas y móviles.

La diversidad se sustrae al pensamiento identitario, circula por otros andariveles. Charlotte no tiene una identidad (nadie la tiene), porque las identidades pertenecen a las clasificaciones y no a la existencia. Lo diverso sólo puede pensarse desde la singularidad radical de la existencia.

Charlotte no es travesti, Charlotte no usa la ropa que esperaríamos que usara según nuestras categorías instituidas. Podemos llamarla travesti porque es una categoría vigente, pero no corresponde a su “ser”, sino a nuestro modo de clasificar. Tampoco sigue los cánones que confinan el deseo sexual en el “otro” sexo, como si sólo existieran dos. Charlotte no es un caso de una población, ni un elemento de una clase (ya sea travesti, homosexual, o masoquista), es alguien singular que se viste de mujer, le gustan los hombres y experimenta con el sexo, que logra resistir la violencia nazi, la represión del régimen comunista, y a los neonazis de la Alemania reunificada. Una restauradora experta en antigüedades, una curadora de museo, una activista de la diversidad, entre otras muchísimas hebras que tejen la trama de su vida. Y no es que ella no encaje en la tipificación, es que la vida resiste, supera, y erosiona toda clasificación. Una vez más: de cerca nadie es normal... y tampoco desviado. De cerca, como se nos presentan los personajes en el cine, todos somos singulares, lo que no impide que tengamos muchísimos rasgos comunes.

UNA ESTÉTICA HÍBRIDA QUE AYUDA A SALIR DE LOS MOLDES.

Un motivo central para elegir esta película es la estética con la que fue filmada que al mezclar la “ficción documental” con la “ficción ficcional” nos permite también cuestionarnos las pretensiones “realistas” del género documental, para darnos cuenta que es tan sólo un modo peculiar de la ficción. Todo “documental” (como todo documento) es una creación llevada a cabo en un lenguaje, desde una perspectiva, con un modo específico de abordaje. Sin embargo, nuestra cultura nos ha hecho creer que es capaz de representar fielmente la realidad (entendida como un mundo independiente del sujeto), cuando lo único que puede hacer es presentar una mirada, necesariamente situada, encarnada, específica. La imaginación técnica está presente en toda producción cinematográfica: los realizadores disponen lo que han de enfocar y de qué modo, cómo utilizar el sonido, y qué ritmo darle al film. Cómo hacer el montaje, qué descartar, dónde empalmar.

El documental es el género más “peligroso” porque encarna la pretensión realista de nuestra cultura objetivista. Sivan y Brauman, en un excelente texto donde reflexionan sobre su film *El especialista* (documental de su autoría sobre el juicio a Eichmann), sostienen que la verdad “de todo film, no se encuentra en una inconcebible absorción de lo real, sino en una reconstrucción cuya estructura y criterios de elección deben ser explicitados” (BRAUMAN; SIVAN, 2000, p. 92).

El “docuficción” expone lo que el documental deja en la sombra, en él vemos a Charlotte instruir a los artistas sobre cómo componer su personaje y desarrollar las escenas. Así nos da la oportunidad de cuestionar el modelo representacionista que es el marco conceptual sobre el que se ha forjado la ilusión del “normal” y la trampa de la “diferencia”. Charlotte es tan diferente como cada uno de nosotros, todos somos diversos, lo que no quita que seamos semejantes.

“Pensar con el cine” no es lo mismo que “pensar el cine”, pero es imposible no dar cuenta de algunos aspectos cruciales de la experiencia cinematográfica. En particular de la ilusión de representar la realidad (ilusión que se da tanto en el documental como en buena parte de la producción ficcional, aunque de modos diferentes). Al mismo tiempo, es importante ser conscientes que aun cuando después reconozcamos el artificio, en el momento de ver la película nos embobamos en la escena y en la narración. De ese modo, la potencia del film reside precisamente en la ilusión de ser parte de eso que está ocurriendo. A la inversa de la película de

Woody Allen en que el actor sale de la película, por lo general somos nosotros los que entramos en ella.

El imaginar es una experiencia del ser humano, moviliza los afectos y tiene profundos efectos. Si salimos de las dicotomías de manual que oponen la “realidad” a la “imaginación”, y el “documental” a la “ficción”, para ingresar al mundo paradójico de la vida, podremos aprovechar a fondo la potencia del cine en el aprendizaje personal y colectivo.

La película no representa la vida de Charlotte, pero hace presente una narración, y esta cobra sentido para cada quién según su modo de conectar, de dejarse afectar, en relación a su propia historia, las resonancias y conexiones que sea capaz de habilitar, la potencia con la que pueda desplegar su pensar. Para mí Charlotte es una mujer con una inmensa capacidad de sobreponerse a los obstáculos, de desplegar el propio deseo, de unirse a otros para resistir y construir, una amante de la vida capaz de sobrevivir a los tiempos más oscuros, aceptando su propia diversidad y la de los demás. También una mujer que ha matado a su padre en defensa propia y que ha tenido que resistir y consentir para sobrevivir a los más aterradores regímenes.

ÉTICA DEL ENCUENTRO Y EL CUIDADO

Una película no puede ser pensada en el vacío, porque pensar es una actividad vital, es habitar la experiencia y conectarla con otras para poder comprender los vínculos. Para esa deliciosa, pero energéticamente muy costosa tarea, no hay manuales, cada quien seguirá el camino de sus asociaciones, de aquello que le es afín, de lo que tiene sentido en su propia vida. Pero aun cuando el pensamiento es singular (nadie puede pensar por mí) tiene mucho en común con el de los demás, lo que nos permite crear paisajes compartidos y aprender unos de otros.

Intento relacionarme con Charlotte desde la aceptación radical de la diversidad y la legitimidad de todo modo de existencia. Busco la comprensión para expandir nuestras posibilidades convivenciales y con ellas nuestra potencia de existir. En este camino es imprescindible desprenderse de las concepciones identitarias de nuestra cultura occidental colonialista, donde la persecución y desvalorización (cuando no represión y eliminación) de lo diverso es “normal” (y esencial para la normalización). Dado que esta concepción es tomada por verdadera y universal, resulta útil dar cuenta de su historicidad y parcialidad.

Antes de las imposiciones morales cristianas que llegaron con la conquista y colonización, los nativos americanos reconocían cinco géneros: Mujer, hombre, mujer de dos espíritus, hombre de dos espíritus, y transgénero (BRAYBOY, 2016, p. xi).

No moralizaban la naturaleza sino que buscaban comprenderla. En la misma sintonía, muchos exponentes del movimiento “queer” contemporáneo están dejando atrás las perspectivas identitarias. Como sostiene Beatriz Preciado (2009, p. 17): “lo ‘queer’ no es una identidad más en el folklore multicultural, sino una posición de crítica atenta a los procesos de exclusión y de marginalización que genera toda ficción identitaria”.

Ahora bien, comprender su historicidad, su carácter imaginario, no alcanza para disipar el hechizo. Es preciso un trabajo personal y colectivo que nos permita pasar de una cultura del control y la obediencia, del deber ser y la norma, a una del encuentro y la composición vital capaz de albergar la diversidad.

Y es aquí donde el cine o el teatro pueden ser un obstáculo (cuando estereotipan) o una oportunidad maravillosa (cuando nos permiten la conexión vital y singular), para gestar modos de convivencia capaces de albergar la diversidad y promover el cuidado mutuo.

Para comprender la diferencia entre el estereotipo, ligado siempre a la abstracción y al juicio, y la singularidad de la vida, haré un contrapunto entre la película de von Praunheim y la obra de teatro de Doug Wright. En la película hubo un trabajo conjunto entre Charlotte, los actores, el director. No hay ningún momento en que yo haya sentido una mirada juzgadora, más bien al contrario, todo se desliza con naturalidad y gracia. Sólo una escena me resultó extraña por lo poco creíble: un encuentro de Charlotte con los agentes de la STASI (la policía del régimen). Ellos la interrogan y ella elude elegantemente sus preguntas, intentan sobornarla pero sin éxito, insisten en pedirle datos de los miembros de las organizaciones gay que la visitan. Y ella responde que no sabe ni nombres ni direcciones, como mucho el nombre de pila. ¿Cómo puede ser eso? le preguntan incrédulos los espías. Ella responde impertérrita: por razones de seguridad, como en la época de los nazis.

La escena transcurre en exteriores, por la noche, iluminada por un foco distante. Me resultaría más verosímil si fuera un sueño, pero el director no da pistas al respecto. Habiendo sido yo misma militante y atravesado varias dictaduras en mi país, me resulta del todo imposible esa provocación a los agentes de la Stasi, aun cuando Charlotte la pronuncia en tono suavísimo como si los estuviera invitando a tomar el té, en lugar de estar comparando el régimen comunista con el nazi. Jamás sabré si el director ha

creído que las cosas sucedieran así (él mismo es un activo militante de los derechos gay), si eligió esa atmósfera extraña para promover la sospecha, o simplemente no le importaba si las cosas habían ocurrido así o de otro modo. Tampoco importa mucho, es una escena entre tantas, una hebra en la densa trama de la vida de Charlotte.

Para Doug Wright la relación con la STASI se convirtió en el centro y núcleo de su relación con Charlotte y lo llevó a cambiar completamente la escritura de la pieza teatral. Es importante comprender su reacción para apreciar las diferencias éticas y estéticas de las dos obras, y así distinguir entre la moral juzgadora unida inextricablemente al deber ser, y la ética de pensamiento vital, el encuentro y el cuidado.

Wright empezó a escribir la obra muy enamorado del personaje (noten que digo el personaje y no la persona). El adoraba a su heroína, que no es lo mismo que querer a una persona. En “Retrato de un enigma” la introducción reflexiva que escribó para la publicación de la obra de teatro nos dice: Había mantenido durante mucho tiempo un interés casual en la historia gay, y Charlotte parecía un verdadero tesoro. (...) su heroísmo tranquilo – el mantenimiento de un inquebrantable sentido de sí misma durante esos momentos represivos – podría ser una gran ayuda para los hombres y mujeres homosexuales en todas partes. En una época donde los políticos siguen rutinariamente condenando la homosexualidad en las noticias de la noche y “maricón” sigue siendo el más punzante de todos los epítetos del recreo, la insistencia tenaz de Charlotte en su propia sexualidad podría resultar francamente curativa, un antídoto para una comunidad demasiado a menudo asediada por la condena pública e internalizado auto-odio. Ella era una auténtica heroína gay (WRIGHT, 2004, p. xi)³.

Él se proponía escribir un panegírico, una narración edificante con una heroína sin fisuras, pero en el transcurso de la investigación la imagen que se había forjado se deterioró. El idolatraba a la militante a la que suponía de una determinación y coraje absolutos. Deseaba escribir un relato épico de su vida, pero no pudo porque en el transcurso de su investigación se abrieron los archivos de la STASI que la presentaban como colaboradora del régimen comunista. Como suele suceder con los ídolos y los héroes, sólo basta una mancha a la pureza de su imagen para que caigan en desgracia.

Mi modo de ser afectada ha sido muy distinto. La Charlotte de Praunheim me resulta entrañable, empatizo con ella, siento comunidad en la diversidad. Sé por experiencia vital que bajo los regímenes de terror sólo se sobrevive haciendo compromisos, y se vive resistiendo, y que no existen el uno sin el otro. Como

3. Traducción de la autora.

magníficamente ha expresado Inés Hercovich (2000, p. 137): “Bajo amenaza de muerte, se trastocan los significados de las acciones y los códigos habituales ya no sirven. Bajo amenaza de muerte, consentir es resistir”. Por supuesto que hay muy diversos modos de consentir para sobrevivir y de resistir para vivir, pero bajo un régimen de terror no es posible salvar la vida a base de discursos de una sola pieza, hay que camuflarse, simular, aceptar pequeñas – y a veces mayores – componendas. Más aun, cuando más poderosa es la resistencia, más necesario es dar algunas señales de conformidad con el régimen.

En su excelente libro *Esther y Ruzia*, Masha Gessen narra la vida de sus dos abuelas bajo los regímenes nazi y soviético. Allí nos cuenta que sus dos abuelas fueron mujeres con conciencia, lo cual significó que, en algunos momentos cruciales de sus vidas, ambas intentaron hallar la manera de firmar una paz honrosa con el sistema para luego darse cuenta de que “...pasaron años y vidas enteras buscando un compromiso decente, para acabar descubriendo, antes o después, que no existía” (GESSEN, 2006, p. 19). Es que lo que llamamos “decente” nace de una moral sostenida en abstracto, pero cambia radicalmente, incluso antagónicamente, bajo la amenaza de muerte o en un régimen dictatorial. Y eso vale tanto para los que se oponen al régimen como para sus esbirros, que también precisan de la mentira y la falsificación. Lo sabe incluso Wright, cuando sostiene: “Uno no puede buscar ‘hechos’ en los archivos de la STASI. Esos agentes tenían cuotas que cubrir, supervisores a los que impresionar. Los reportes fueron modificados todo el tiempo. Un documento contradice a otro” (WRIGHT, 2004, p. xi).⁴

En la película alemana *La vida de los otros* tenemos otra mirada sobre la policía secreta del régimen comunista. El protagonista es un agente al que mandan a espiar a un escritor y su mujer. En ella, como en muchísimas obras de ficción y trabajos de investigación, nos encontramos con los muchos modos que la gente utilizó para resistir, sabiendo que eran permanentemente espiados, “informando” para desinformar, entregando algo que ya sabían que la policía conocía.

Masha Gessen, relata el caso de “los novios de una poetisa que resultaron ser informantes, pero en sus informes regulares a la policía secreta la habían retratado como una ávida estalinista – lo que, en definitiva, la libró de ser encarcelada” (GESSEN, 2006, p. 19). Y cómo “tras reconstruir varios historiales similares, el historiador dejó de confiar en cualquiera de las informaciones encontradas, pues era imposible

4. Traducción de la autora.

descifrar la relación entre aquellos documentos y las vidas de las personas a quienes concernían” (p. 20).

Como he comentado ya, Wright era plenamente consciente de las dificultades para establecer qué había ocurrido sólo a partir de los documentos de la STASI. Sin embargo, después de que los encontró nada vuelve a ser lo mismo. Incapaz de comprender que nadie sobrevive al terror siguiendo nobles principios (siempre abstractos), sino por el contrario encarnando la paradoja y la contradicción para burlar al régimen: consintiendo para sobrevivir, resistiendo para vivir. Una vez perdida su ilusión se sintió defraudado, burlado, herido, lo que lo llevó a una parálisis en su escritura. Ya no puede narrar las hazañas de la militante sin fisuras. En su proyecto épico no entra una Charlotte compleja, contradictoria...viva, sólo había lugar para la heroína. La frustración se disipa cuando encuentra la forma de cambiar radicalmente su obra: de una épica triunfante se transforma en la historia de una duda, la del propio autor, ya que él mismo se vuelve personaje. Incapaz de tolerar la pérdida de una ilusión hace de la relación entre Charlotte y la policía secreta prácticamente el centro de la obra. Charlotte, como persona compleja, necesariamente contradictoria, se desvanece. Y, aun cuando él no tiene certeza alguna respecto a su presunta traición, toda la obra es una especie de juicio y ya Kafka nos enseñó de qué modo perverso el juicio mismo es la sentencia (KAFKA, 1983).

No puedo aquí profundizar en la obra, tampoco quiero hacerlo. Lo que me importa destacar es esta diferencia crucial entre personaje y persona, entre el héroe y el ser vivo, entre los principios morales y las necesidades vitales. Entre los arquetipos abstractos y la complejidad de la vida.

No sé, y no creo que nadie sepa, qué fue lo que pasó entre Charlotte y la STASI. A veces ni siquiera los protagonistas son conscientes de todas las formas de resistir y consentir que tienen que poner en acto para sobrevivir y vivir. Pero considero penoso reducir la vida a una cuestión, cualquiera que sea. Más aún, cuando esa reducción se debe a las ilusiones y desilusiones que la idolatría crea.

Es por eso que me siento infinitamente más afín con la película que con la obra de teatro. Aun cuando en el film el tema se toca de un modo inverosímil para mí, todo lo que se expresa nace de un encuentro potenciador entre el director, los actores y Charlotte y así se transmite a la audiencia. La obra de Wright deja un regusto amargo, quedamos empantanados en el juicio, y nos perdemos de la enorme potencia de esta persona contradictoria e intensa que hasta es su propia mujer.

El cuidado de sí y del otro sólo puede nacer de los encuentros vitales, nunca de los ideales. Cuando olvidamos al ser vivo complejo para buscar la pureza del ideal, abandonamos toda posibilidad de cuidado. Porque cuidar no es “hacer el bien”, sino potenciarnos mutuamente, “hacer sinergia”. El otro de la moral sólo es legítimo cuando se atiende a la escala de valores vigentes. El otro de la ética es un ser vivo con el que se establece un vínculo en el que nos afectamos mutuamente y puede potenciarnos o despotenciarnos. Nada está dado a priori, ni en abstracto, todo fluye al ritmo de los encuentros y de la comprensión que tenemos de nuestra existencia necesariamente común.

Los héroes, como los príncipes azules y las mujeres maravilla, son seres imaginarios, y cómo tales son idolatrados mientras dura la ilusión o vilipendiados cuando esta se termina. Sólo los seres vivos pueden ser cuidados o descuidados, y eso no dependerá de una ilusión sino de los afectos que se generan en los encuentros. Habitualmente cuidamos a quienes queremos y descuidamos a los que odiamos o nos son indiferentes. Pero en la medida en que podemos pensar y comprender la necesidad y la legitimidad de todos los modos de vida y la pertenencia común a la naturaleza, podemos cultivar en nosotros una capacidad de cuidar que no dependa de la circunstancia actual. Esa disponibilidad al cuidado no es una cuestión moral, no depende de principios abstractos, no está sujeta a desilusión porque no nace de una ilusión, nace del pensamiento vital, de la comprensión de que toda existencia es coexistencia, de que toda vida es convivencia. Desde la ética del encuentro, cuidar a otro no es lo que hago por su bien, sino lo que hacemos para potenciar nuestra vida común.

REFERÊNCIAS

- BRAUMAN, R; SIVAN, E. *Elogio de la desobediencia*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- BRAYBOY, D. Two spirits, one heart, five genders. *Indian Country Today. Native & American Indian News, culture, music, art and more*. September 7, 2017. Media Network.com. – ICTMN.com. Disponible em: <https://newsmaven.io/indiancountrytoday/archive/two-spirits-one-heart-five-genders-9UH_xnbfVEWQHWkjNnorQQ>. Acesso em: 23 jan. 2016.
- GESSEN, M. *Esther y Ruzya*. Barcelona: Península, 2006.
- HERCOVICH, I. La violación sexual: Cuando consentir es resistir. *Ediciones de mujeres/ISIS internacional*, Santiago de Chile, n. 29, p. 135-148, ago. 2000.
- HIKMET, N. *Antología poética*. Madrid: Visor, 1981.
- KAFKA, F. *Obras completas*. Trad. Joan Bosch Estrada. Madrid: Teorema, 1983.

- PRECIADO, B. "Queer": Historia de una palabra. *Parole de Queer*. Valencia, abr.-jun. 2009. p. 14. Disponible en: <https://www.scribd.com/fullscreen/79992238?access_key=key-2164jqncgcodxmcd3jr>. Acesso em: 12 mar. 2016.
- WRIGHT, D. *I am my own wife*: Studies for a play about the life of Charlotte von Mahlsdorf. New York: Faber and Faber, 2004.

SOBRE A AUTORA

Denise Najmanovich é Epistemóloga e Bioquímica (Universidad de Buenos Aires, Argentina). Tem Mestrado em Metodología de la investigación (Universidad Belgrano, Argentina) e Doutorado em Epistemologia (Pontificia Universidade Católica de São Paulo). É docente de Psicología Educacional na Universidad de Buenos Aires e de Comunicación Estratégica na Universidad Nacional de Rosario. Trabalha em temáticas relacionadas a enfoques de complexidade, novos paradigmas e pensamento contemporâneo na educação, subjetividade, vínculos e redes. *E-mail*: denisenajmanovich@gmail.com. *Página web*: www.denisenajmanovich.com.ar.

Recebido em 27 de janeiro de 2018 e aprovado em 22 de março de 2018.

Boca de lixo: o outro, o nome e o encontro

Boca de lixo: el otro, el nombre y el encuentro

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n73p33-49>

ANELICE RIBETTO¹

VALTER FILÉ²

RESUMO: Este ensaio é um esforço para pensar o documentário *Boca de lixo*, de Eduardo Coutinho, como uma expressão estética que nos permite abordar os sentidos e os efeitos provocados por algumas das suas passagens e ampliar um dos conceitos com os quais trabalhamos há um tempo: o *encontro*. O encontro como espaço de conversação e como contorno metodológico possível para as pesquisas que interpelam a diferença e as relações de alteridade como questões para o campo da Educação. Para isso, ensaiamos algumas cenas de sentido. *O Outro: o que há nele?* e *A pergunta e seus efeitos em nós*: cenas que se ampliam a partir da abertura de um campo problemático e do conceito de encontro e suas condições de possibilidade para que a diferença seja mantida na sua radicalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Outro; Eduardo Coutinho; diferença; cinema.

RESÚMEN: Este ensayo es un esfuerzo para pensar el documental *Boca de Lixo* de Eduardo Coutinho como una expresión estética que nos permite abordar los sentidos y efectos provocados por algunos de sus pasajes y ampliar uno de los conceptos con el que trabajamos hace un tiempo: el *encuentro*. El encuentro como espacio de conversación y como contorno metodológico posible para las investigaciones que interpelan la diferencia y las relaciones

1. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
2. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, Brasil.

de alteridade como questão para o campo de la Educación. Para ello, ensayamos algunas escenas de sentido. *El otro: qué hay en él?* y *La pregunta y sus efectos en nosotros*: escenas que se amplían a partir de la apertura de un campo problemático y del concepto de encuentro y sus condiciones de posibilidad para que la diferencia sea mantenida en su radicalidad.

PALABRAS LLAVE: Otro; Eduardo Coutinho; diferencia; cine.

No, no es “reconocer al otro”
El otro es anterior a todo reconocimiento.
El otro ya es, ya está, ya estuvo antes de mí.
No, no es “descubrir al otro”.
No se juega a las escondidas así no más.
No es “nombrar al otro”
Es ser llamado por él.
(Carlos Skliar, 2017, p. 165)

Nosso encontro com o documentário *Boca de lixo* (1992) se dá, fundamentalmente, através da problematização do que essa obra nos tem possibilitado, ao longo de alguns anos, nas discussões de nossos grupos de pesquisa no campo da Educação.

Somos professores que atuam na formação docente desde dois coletivos: o Coletivo diferenças e alteridade na educação e o Laboratório de estudos e aprontos multimídia: relações étnico-raciais na cultura digital. Ambos os espaços interpelam a diferença e as relações de alteridade, e é como parte dessa interpelação ao interior do que fazemos de nós que se forja esta produção.

Vamos tentar, neste esforço, pensar o documentário *Boca de lixo*, de Eduardo Coutinho, como uma expressão ética, estética e política que nos permite abordar os sentidos e os efeitos provocados por algumas das suas passagens e ampliar um dos conceitos com os quais trabalhamos há um tempo: o *encontro*. O encontro como espaço de conversação e como contorno metodológico possível para as pesquisas que interpelam a diferença e as relações de alteridade como questão para o campo da Educação. Para isso, ensaiamos algumas cenas de sentido. Cenas que se ampliam a partir da abertura de um campo problemático e do conceito de encontro e suas condições de possibilidade para que a diferença seja mantida na sua radicalidade. Uma primeira cena, que chamamos “O outro: o que há nele?”, é enunciada a partir da entrada do documentarista no lixo e que é uma pergunta pela pergunta, que inaugura a possibilidade múltipla para um espaço habitualmente enunciado e dado

a ver desde o já visto; a segunda cena, “A pergunta e seus efeitos em nós”, problematiza o gesto de abertura para que o desconhecido não seja dado a ver desde uma referência, de uma massa, de uma generalidade, e sim desde a sua singularidade: se dar o próprio nome na relação de alteridade. Tratamos ainda de algumas questões surgidas do filme, como a produção de uma certa pedagogia do olhar que pode girar em torno dos encontros como possibilidades de estarmos (apenas) entre desconhecidos, conversando com desconhecidos e produzindo educação.

UM CAMPO PROBLEMÁTICO SE ABRINDO: A BOCA DE LIXO

Inicialmente vamos a algumas especificidades, desde a escolha do filme até alguns elementos que envolvem a sua realização. Obviamente, ao escolher o filme escolhemos também o seu diretor (ou será que foi o contrário?). Nessa escolha do diretor, a partir do filme, tratamos ainda da sua forma de trabalhar, sua forma de pensar o mundo, sua forma de relacionar-se com o Outro. Então, muito do que vamos buscar no filme se espalha pela obra do autor, que conhecemos razoavelmente bem e um tanto de perto³. Na verdade, temos que fazer outros esclarecimentos sobre a nossa condição em relação ao filme, para pensar diferença e cinema. Por um lado, o cinema se oferece como uma produção estética com a qual temos contato, seja numa sala de cinema, seja em outras situações, em outros tipos de exibição, como é o caso do filme em questão, já que ele não participou de nenhum circuito de cinema. Portanto, nossa experiência, nossa relação com o filme é do acompanhamento que vai desde o período da sua realização até a participação em exibições, tanto em espaços públicos (que não eram de cinema no sentido tradicional) quanto em atividades educativas, em escolas ou em nossas práticas pedagógicas. Tivemos oportunidades, portanto, de assistir a ele, de discuti-lo algumas vezes. Isso não quer dizer que o tenhamos esgotado, pois a cada vez o filme nos coloca diante de uma nova possibilidade de ver, de uma nova experiência estética.

Como experiência estética o cinema nos convida à problematização do ato de ver, ou àquilo que Didi-Huberman (1998, p. 30) chama de “inelutável cisão do ver”. Diz ele: “O que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutável porém é a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha”. E mais

3. Valter Filé trabalhou com Eduardo Coutinho no Centro de Criação de Imagem Popular – Cecip. Esteve próximo da produção de Boca de lixo. Sua condição de proximidade com o diretor criou, de certa forma, a possibilidade também de proximidade de Anelice Ribetto.

adiante, sugere que “devemos fechar os olhos para ver quando o ato de ver nos remete, nos abre a um vazio que nos olha, nos concerne, e, em certo sentido, nos constitui” (p. 31). Podemos dizer que a relação diferença e cinema – e por consequência aquilo que essa relação pressupõe como encontro com o Outro, como relação de alteridade – depende de uma espécie de jogo de olhares: vemos o filme, mas ele também nos olha, complexificando fortemente o papel do “eu” e do “Outro”. Os “espaços em branco”, os “vazios” forçam a complexificação desse jogo de olhares, desse jogo alteritário. Como diriam Hilgert e Fischer (2016, p. 1240, grifo nosso),

filmes com mais espaços “em branco”, com mais lacunas, são exatamente aqueles que mais nos convocam, que mais nos colocam dentro daquelas imagens e cenas, que nos tiram de nossa posição estável, para ocupar o lugar incerto e desconhecido do outro. Em suma, são esses vazios que nos olham.

O que nos olha – os vazios, as lacunas – nos é interpelado pelo filme, mas de forma singular, desde que o filme nos dificulte a conclusão, a moral da história. Que ele se abra para nos pensarmos, para pensarmos o Outro e, principalmente, o Outro em nós.

Reafirmamos, então, que a escolha do filme em questão se deu em função das várias possibilidades que ele nos ofereceu para pensarmos os encontros e os riscos de tais encontros: os processos de alteridade e os riscos de invenção do outro como clichê, do que já é conhecido, do que já é sabido. Acreditamos que neste documentário (e nos demais do diretor) Eduardo Coutinho trabalha arduamente para fugir das armadilhas da obsessão pela confirmação daquilo que ele já sabe (sobre o Outro?). Nos seus filmes nos têm chamado a atenção os dispositivos colocados em circulação para tirar o sossego do espectador – e dele mesmo –, para livrá-lo dos perigos do “não tenha nada com isso!”. O diretor tem nos sugerido aproximações com ideias de Carlos Skliar: aquilo que vemos no Outro parte de algo que já está em nós. Então, o encontro com o Outro necessariamente implica o eu, a importância que o eu, de qualquer forma, terá naquele contato. Skliar (2003, p. 121) diz: “O outro só é outro se puder ser capaz de mostrar-me, claro que sempre a uma distância prudente, quem somos nós e quais ajustes devemos fazer para parecermos, cada vez mais, nós mesmos”. “E se o outro não estivesse aí?”, pergunta radicalmente o autor – já no título – em um dos seus livros.

Boca de lixo foi escolhido, também, por algumas especificidades: pelo fato de ele ter sido produzido em vídeo (em suporte de fitas, ou seja, não digital) – e, desde aí, abrigar todos os perigos em relação ao mundo do cinema (do ponto de vista

tanto da qualidade da imagem quanto das dificuldades de uma edição linear, da deterioração do material e das possibilidades de exibição em telas grandes). Mas o que mais nos chamou a atenção foi a sua produção – ou a falta dela. *Boca de lixo* não permitiu que o diretor se valesse de alguns dos seus “métodos”. Não permitiu que ele se preparasse. Coutinho não criou uma proposta para um documentário num lixão. Ele topou com o lixão!

Ele rodava uma outra produção e, quase por acaso, encontrou o vazadouro de lixo, em São Gonçalo, Rio de Janeiro. Foi um acontecimento, um achado! Sendo assim, não houve uma pré-produção com pesquisa, montagem de equipe, orçamento discutido, etc. As pessoas que trabalhavam na outra produção foram convidadas a participar, apesar das dificuldades de orçamento. O filme seria feito com o aproveitamento das “sobras” de outra produção.

O filme nos mostra, então, um homem que entra no seu campo problemático – a vida daquelas pessoas naquele lugar – para encontrar-se com elas, tendo que preparar-se, que ajeitar-se, enquanto agia, enquanto filmava. Uma aposta a seguir, pelo que coemerge no campo, que só é possível de acontecer, se quem habita esse território se mantém atento ao presente.

Assim Coutinho resolveu ir ao encontro daquelas pessoas. Levava aquilo que ele considerava essencial para o seu trabalho: a necessidade de um “enclausuramento”, ou seja, instalar-se num espaço fechado, circunscrito durante um determinado tempo, com a incerteza sobre a possibilidade de realização do filme, não apenas em função da sua condição, mas porque, segundo ele, sempre é possível que o filme não aconteça, por mais que se tenha pesquisa, que se tenha um certo domínio do que se pode fazer, etc. Porque tem o Outro. Porém, Coutinho sempre tem uma atenção intensa aos movimentos de negociação entre os dois lados da câmera. E uma fé muito grande na possibilidade do encontro, mesmo com todos os riscos que rondam uma temática complexa quando se fala sobre miséria, sobre pobres, sobre lixo e sobre as pessoas que supostamente comem daí, vivem sob essas circunstâncias. E, conseqüentemente, conclui-se que já se sabe, já se conhece o que vem do filme.

Consuelo Lins, em seu livro *O documentário de Eduardo Coutinho – televisão cinema e vídeo* (2004, p. 87), comenta o seguinte:

O tema desse documentário não poderia ser mais difícil, porque lida com o clichê da pobreza brasileira: restos da civilização industrializada do Ocidente, periferia da periferia dos países ricos, quinto mundo, fim do mundo. As primeiras imagens se assemelham

a um filme de ficção científica, daqueles em que o futuro é apenas a intensificação do que há de mais caótico no presente: porcos atolam em restos, um cachorro esquelético revolve detritos, um cavalo branco mastiga alguma coisa em meio a uma névoa que paira sobre um deserto de lixo, um bando de urubus voa sobre o lixão. No plano seguinte defrontamos o pior, na imagem e no som – até então praticamente inexistente o “bicho-homem” entra em cena, em bando, todos falando ao mesmo tempo. Com enxadas, pás e ancinhos investem sobre o lixo que acaba de ser despejado do caminhão, em uma imagem que provoca mal-estar e repulsa: repulsa de fazer parte de uma sociedade que produz cenas de crianças, adultos, velhos chafurdando no lixo para comer, o que para dizer o mínimo, é constrangedor; mal-estar de se deparar com tal estado de degradação.

Complementando as observações da autora sobre as cenas de abertura, um elemento nos pareceu importante. Antecedendo a entrada em cena do “bicho-homem”, um plano aberto, meio que na contraluz, urubus e outras aves caminham, voam. Uma fumaça – que serve como um efeito – reforça o ar ficcional. Pareceu-nos, na primeira vista, uma locação, qualquer locação. Um lixão, qualquer lixão num mundo que talvez não exista para muitos de nós, que talvez não tenha proximidade conosco. De repente, numa das imagens, vislumbramos ao fundo o Cristo Redentor. Imagem icônica do Rio de Janeiro em todo o mundo. Que aproximações, que sentidos e sem sentidos são pensáveis entre esses “dois” mundos? Tivemos a sensação de que alguma coisa que nos protegia tinha sumido com tal aparição. Aparição que, de alguma forma nos colocava, talvez não na cena do lixo, mas nos tornava contíguos espacialmente, implicados. Da imagem do cartão postal do Rio de Janeiro, algo nos olhava, como diz Didi-Huberman (1998).

O documentário começa como se houvesse uma cena montada com cuidado, com som ambiente reforçado por outro som que fora adicionado⁴. A abertura causou muito desconforto nas apresentações de que participamos. Em algumas delas, pessoas se negavam a continuar assistindo, pois alegavam que não estavam dispostas a mais uma exploração da miséria alheia como espetáculo. Outras diziam que tinham pena daquela gente miserável e não estavam dispostas a ver o sofrimento delas. Como diz Lins (2004, p. 88), é “como se o filme jogasse na nossa cara a imagem que temos desses seres, a imagem do senso comum. O documentário ‘não apenas se confronta com essa questão como a traz para o seu interior’”.

4. Trilha sonora de Tim Rescala.

O que há para dizer sobre os miseráveis que vivem no lixo e do lixo? Talvez fosse essa a pergunta implícita, depois da cena de abertura do filme. Coutinho, então, empreende uma luta contra todos os riscos dos clichês, daquilo que já se sabe, daquilo que supostamente já se conhece. O cineasta aposta suas fichas e parte para o encontro. Vale ressaltar que o diretor não trabalha com temas gerais, como, por exemplo, lixo, pobreza, miséria, etc. Sua fé está colocada no encontro, nas possibilidades de conversar com desconhecidos, para que eles lhe falem sobre como veem o mundo, como se inventam em tais conversas e as suas razões (FILÉ, 2000).

O ENCONTRO

O encontro tem como ponto de partida o olhar. Aquilo que divisamos e que o nosso olhar vai ajudando a forjar como posições, produzindo disposições. O olhar define a maneira de nos colocarmos no mundo e em relação ao que se olha. Subsidiaria a forma de nos colocarmos em/na relação com o Outro. Sabemos que o olhar não é coisa dos olhos, dos órgãos de visão, apenas. O olhar – e os julgamentos – dependem da nossa subjetividade, e isso explica por que não vemos as mesmas coisas e nem vemos do mesmo jeito. Antes mesmo dos corpos se encontrarem, antes mesmo de tentarmos uma comunicação qualquer, o olhar vai definindo as condições – nunca definitivas – do encontro. Muitos documentaristas, quando vão ao encontro de grupos sociais considerados “menos favorecidos” olham, produzindo uma certa hierarquia moral. Ou seja, lidam com o outro como se o outro fosse sujeito de determinados equívocos, ou, o que pode ser pior, como se o outro fosse a fonte de toda a verdade, de toda a luz. São aqueles que querem, com o seu cinema, transformar o mundo e, segundo Coutinho, começam transformando os personagens, ou ainda, inventando-os da forma que melhor confirme ou negue aquilo que se quer com o filme. Segundo o cineasta, talvez haja uma saída entre idolatrar o povo ou desprezá-lo. Talvez haja a possibilidade de se estar aberto ao Outro, de deixar-se surpreender.

Boca de lixo sugere uma disposição de seu diretor para surpreender-se com o Outro: a tentativa de estar vazio. E o que seria estar vazio? “Vazio é o seguinte: a pessoa tem que sentir que você não espera nada dela, nem resposta que sim nem que não. Tem um vazio que ela tem que preencher. Então é um vazio curioso que quer saber dela, entender o que ela tem para dizer.” (FILÉ, 2000, p. 79).

O cineasta parece saber o que está em jogo nos encontros. O que está em jogo quando ele invade o espaço das pessoas com uma câmera, com uma equipe de

gravação. Um grupo de pessoas que vêm de fora, que trazem um instrumento muito conhecido de todos: a câmera de vídeo (que naquele momento era indisfarçável pelo seu tamanho e pelas condições de operação). A câmera e as consequências daquilo que ela produz e coloca em circulação na mídia. Talvez, para muitas pessoas, a câmera seja considerada não pela sua condição em si, mas pelos efeitos e repercussões que produz. Repercussões nem sempre favoráveis aos que são retratados, e isso as pessoas de um modo geral sabem muito bem.

Existe instaurada, desde já, uma relação de poder. Dissimular essa relação não está em questão para Coutinho. Ao contrário. Ele alerta: “Na verdade, antes de filmar ou durante a filmagem eu nunca digo ‘eu sou igual a você, tá?’. Eu não me visto de farrapos para falar com mendigos, eu não finjo que sou nordestino para falar com nordestinos” (FILÉ, 2000, p. 74).

Talvez essa afirmação da diferença como afirmação ética, estética e política da consideração do Outro pudesse produzir a condição de uma coexistência nos encontros. Um entre como condição micropolítica “não trabalhamos juntos, trabalhamos entre dois: negocia-se” (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 28).

Eduardo Coutinho tem afirmado que o seu trabalho se dá a partir do encontro com as pessoas. Encontro esse mediado por câmeras e microfones. Os encontros são espaços-tempos cuidados, pois antes de qualquer produção existe uma pesquisa prévia sobre as suas condições, sobre as possibilidades de uma boa conversa. Neste estudo levamos em consideração, primordialmente, a riqueza com que a pessoa conta sua vida, muito mais do que o fato de a pessoa ter uma vida muito interessante, se não souber contá-la bem. Isso não quer dizer que os encontros sejam repetições, para o diretor, daquilo que já havia sido captado pelos pesquisadores – já que ele nunca entra em contato com os personagens antes da filmagem. Coutinho escolhe bons narradores. A gravação, o encontro, é sempre um acontecimento, na medida em que ele não escolhe fazer um roteiro para entrevistar as pessoas, mas utiliza-se das artimanhas e de dispositivos que possam levá-los a uma boa conversa. Uma conversa que sempre será encaminhada por negociações. Negociações que se dão no entre (os dois lados da câmara?). Artimanhas e dispositivos criariam, de certa forma, sua erva, nas margens, imperceptivelmente fazendo com que, de certo modo, o que produz o filme sacuda seu modelo (DELEUZE; PARNET, 1996).

Contar um pouco da forma de produção dos documentários de Coutinho tem como objetivo ampliar o grau de dificuldade vivido por ele e sua equipe. Como já mencionamos aqui, o diretor achou casualmente o vazadouro e, de cara, resolveu

que queria ouvir as pessoas que viviam, que trabalhavam ali. Sem pesquisa, sem garantias, ele foi falar com elas. Ele foi tentar uma aproximação, encontrar-se para uma conversa. Encontrar-se com quem? Quem são essas pessoas?

Ele começa as filmagens. A tentativa de uma aproximação é rechaçada veementemente. Vemos pessoas que fogem da câmera, usam camisas para cobrir seus rostos como uma espécie de passa montanhas. Um rapaz chega a questionar o diretor: “O que vocês ganham com isso, pra ficar botando isso na nossa cara?”. Não queriam aparecer, ou melhor, não queriam ser a confirmação daquilo que já se sabia deles. Sabiam – e algumas pessoas verbalizam isso durante o filme – o modo como a mídia de uma maneira geral tratava pessoas em tais condições. Eles só serviam, em tais circunstâncias, para ilustrar matérias ou para serem pano de fundo de alguma tese sobre a realidade brasileira, sobre o capitalismo, sobre a miséria, sobre a vida dos pobres, sobre a desigualdade. Eles sabiam que na mídia eles eram apenas uma generalização, não eram pessoas, não tinham uma vida, não tinham história.

Coutinho vai insistindo numa aproximação nas cenas seguintes. Ninguém quer falar, com medo do destino das suas falas e das suas imagens. O que eles já sabem do diretor, como encarnação de uma prática jornalística. Coutinho diz que resolveu fazer o documentário, porque na primeira vez que ele apareceu lá havia pessoas “fritando ovo, jogando futebol, namorando... Ou seja, eles estavam vivendo isso daí a quatrocentos anos. Eu não quero saber o que eu, o que nós pensamos deles” (COUTINHO, 2009, 2’13”). O que eles dizem (e fazem), segundo o diretor, são estratégias de sobrevivência, e isso lhe interessa.

Depois do primeiro dia de rechaço, a equipe voltou ao lixo. Talvez essa volta tenha colocado algumas dúvidas na cabeça das pessoas. Talvez tenham começado a pensar que alguma coisa naquela equipe era diferente. Normalmente as matérias para o telejornalismo são filmadas rapidamente. Já se sabe o que se quer que se diga, já se sabe de que tipo de imagem se precisa para ser colocada como fundo para determinado discurso. É prática de produção de mesmidade. Gravam rápido e vão embora. Mas, agora, as pessoas talvez tenham ficado intrigadas pelo fato de essa equipe ter voltado. Voltar talvez significasse uma espécie de atenção mais demorada, uma certa importância sobre alguma coisa que talvez nem eles soubessem direito, pois, para dizer aquilo que normalmente se diz do lixo e das pessoas que trabalham lá, não era necessário mais do que alguns minutos. Mas a equipe voltara. A equipe atendeu ao que a própria atenção ao presente produziu: a coemergência de alguma outra coisa

ainda não pensada e não filmada. Uma atenção que, talvez e paradoxalmente, fosse aquela que nos permitisse entrar distraidamente em algum lugar.

Distraidamente, quer dizer, como uma atenção tensionada ao máximo, mas se mantendo como atenção pura, como uma tensão que não está normalizada pelo que sabemos, pelo que queremos, pelo que buscamos ou pelo que necessitamos. O ouvido [a volta da equipe] fino, atento, delicado, aberto à escuta, o ouvido [equipe] distraído, seria aqui uma cifra da disponibilidade. (LARROSA, 2004, p. 38)

Aos poucos as pessoas começaram a aceitar a presença da câmera naquele cenário.

UMA CENA: O OUTRO – O QUE HÁ NELE?

Lo absolutamente Otro es el Otro. No se enumera conmigo. La coletividad en la que digo “tú” o “nosotros” no es un plural de “yo”. Yo, tú no son aqui individuos de un concepto común. Ni la posesión, ni la unidad del número, ni la unidad del concepto me incorporan al Otro. Ausencia de patria común que hace del Otro el extranjero; el extranjero que perturba el “en nuestra casa”. Pero extranjero quiere decir también libre. Sobre el no puedo poder.
(LÉVINAS apud SKLIAR, 2017, p. 81)

Esse não “no puedo poder” se materializa, ao nosso entendimento, quando o diretor diz que pretende ir ao encontro vazio. Não é aquilo que ele supostamente sabe que vai possibilitar o encontro, mas a disponibilidade para ouvir o Outro em sua estrangeiridade, como nos diz acima Lévinas.

Coutinho sabe que todo encontro depende de negociações. Ele não as esconde, ao contrário. Em alguns de seus filmes mostrou uma pessoa da produção pagando os entrevistados⁵. Tal fato, que poderia não estar no filme, causou algum estranhamento. Como se o pagamento pudesse inserir uma espécie de dúvida sobre a espontaneidade dos depoimentos. São negociações, não apenas de desejos, mas também de coisas materiais e concretas.

5. O filme Santo Forte (1999) precisava ser realizado num determinado espaço de tempo. Para garantir que as pessoas estivessem nos dias indicados, resolveu-se pagá-las.

Nas negociações para a realização do filme aparecem pessoas se negando a participar. Fogem, se escondem da câmera. O filme abriga os testemunhos da sua negociação. Uma dessas negociações que nos pareceram importantes se dá depois de muito rechaço. Exatamente quando o diretor pergunta pelo nome das pessoas. Pergunta para uma menina se ela conhece as pessoas que estão ali. Ela diz que sim, pois foi criada junto com muitos deles. E começa a dizer o nome das pessoas. Outras vozes se apressam em identificar os demais. E convocam as pessoas, nomeando-as: “Pedro, Sara, Rosana, Diméia, Eduardo, Néi...”. Acreditamos que esse foi um aspecto negociado: a alteração da condição de participação daquelas pessoas. Não seriam mais “populares”. Agora seriam pessoas que atenderiam pelo nome próprio.

O nome problematiza o gesto de abertura para que o desconhecido não seja dado a ver desde uma referência e sim desde a sua singularidade: dar a conhecer o próprio nome na relação de alteridade. Talvez o nome seja aquilo que permite ao desconhecido continuar sendo desconhecido, mas numa intenção de aproximação possível (o nome como encontro? Como o que forja o entre?). No filme os nomes funcionaram como uma possibilidade de aproximação, pois é o nome (como invento de sentido) que nos forja sujeitos de desejos. A pergunta então se desloca: já não nos interessa (e acreditamos que a Coutinho também não) quem é o outro como uma questão que interpela apenas a sua condição de categoria identitária, mas o que há no nome do outro? Quais as lutas pelos sentidos e os efeitos na vida das pessoas que se travam no nome? A pergunta pelo nome produz um deslocamento para o que se produz entre (nós): qual é seu nome? (que, sendo próprio, lhe foi, primeiro, outorgado por outro).

Aquelas pessoas não são mais corpos indistinguíveis que se deslocam naquele cenário incômodo. Não são mais “catadores de lixo”, apenas, na sua generalidade. Agora têm nomes: Nirinha, Lúcia, Cícera, Enock (também chamado de Papai Noel), Jurema. Os corpos dessas pessoas, constituídos pelos nomes próprios, os torna únicos, singulares, produtores de sentidos. Eles podem ainda ter desconfiança, mas, talvez, exista já uma abertura para algo que está por vir.

As negociações foram além daquilo que já está estabelecido e mais ou menos consagrado pelas equipes de televisão: só têm nome e, portanto, só teriam créditos – nomes estampados nas telas – as “autoridades”. Os demais, os sem nomes, muitas das vezes são chamados de “populares”. Uma massa que só pode participar destas produções como algo que ilustre a fala das autoridades, dos repórteres sobre uma situação dada. Não interessam exatamente como pessoas, mas como o popular

que pode dar algum aval para o que se diz sobre ele ou sobre algo que deve fazê-lo importante, para confirmar ou negar o que já se sabe.

O nome próprio convoca uma imagem materializada em um corpo. Coutinho, além do nome, também mostra os diferentes retratos, retirados dos *clases* feitos pela câmera de vídeo em outras gravações. Como afirma Consuelo Lins (2004, p. 88),

Esse gesto indica que o que está sendo proposto não é mais uma desapropriação da imagem alheia, segundo a lógica midiática, mas a criação de uma imagem compartilhada entre quem filma e quem é filmado, com riscos e possibilidades de equívoco. O prazer de recuperar uma imagem, de se ver simplesmente duplicado, mesmo que precariamente, faz com que se estabeleça uma ligação entre filmados e filmadores – e faz com que o vídeo se realize.

Daí em diante é como se as pessoas percebessem que houve um trabalho, uma preocupação, uma atenção. Pois aqui, talvez, reverberem as perguntas que Skliar (2017, p. 172) nos faz: “¿Cómo suponer una figura de alteridade al margen de la relación que se establece y que establecemos con ella? ¿Es la alteridad pura individualidad o bien un entrecruzamiento caótico de figuras múltiples?”. Talvez as pessoas tenham sentido que não eram mais apenas temas – os miseráveis do lixo, a última degradação humana, os heroicos sobreviventes de um inferno. Talvez agora eles possam ser singulares, contar suas vidas, dizer das suas razões, expor suas contradições, suas ambiguidades, suas fortalezas. Eles se olham nas imagens e vão identificando outros companheiros: cria-se um espaço de alegria.

Aqui, então, afirmamos que um bom encontro produz e se produz quando há o “cuidado do outro” como gesto de efeito desse encontro. Pensamos que isso aparece no filme: um cuidado que tem vinculação com a questão ética de fazer efetiva qualquer potência de agir e de compor com o mundo: o gesto de alegria é esse efeito.

A PERGUNTA E SEUS EFEITOS (EM NÓS)

Boca de lixo tem um momento em que nos coloca frontalmente com aquilo que inicialmente nos produziu um certo mal-estar. Diríamos mesmo um constrangimento. Uma pergunta feita pelo documentarista. Uma pergunta que, mais do que afetar ou trazer consequências para os entrevistados, na verdade, funcionou em nós como uma espécie de desalojamento dos lugares de conforto. Uma pergunta que

talvez jamais ousássemos fazer numa pesquisa. Uma pergunta que, depois, se fez imprescindível para o documentário e fatal para compreendermos o que significa o “desconhecimento” do outro – o desconhecimento da sua moral, dos seus sentidos e sem sentidos para com as coisas mundo. O desconhecimento das suas razões. Uma pergunta em que o diretor reafirma a sua intenção de não falar pelo Outro – o que não é o mesmo que não falar, não colocar-se –, de não antecipar ou de resistir à tentação de invocar no Outro aquilo que gostaria de ouvir. Uma pergunta que nos deu uma sensação de desamparo.

De forma natural, sem rodeios, sem explicações, sem desculpas ou justificativas, ele perguntou: “*É bom trabalhar no lixo ou não?*”. Como, em meio a um cenário tão miserável, tão radicalmente inóspito, tão degradante, pode ser possível tal pergunta? Ela, a pergunta, resvalava, na nossa compreensão, em uma atitude cruel, talvez até sádica. Esse nosso sentimento nos acompanhou até as respostas. As respostas – essas ou a outras questões em torno da comparação “melhor/bom x pior/ruim” – nos surpreenderam. Surpreenderam, não pelo seu conteúdo, apenas, mas, principalmente, pela opção daquilo que faria parte da produção da resposta. Ou seja, para uma pergunta dicotômica, supostamente, a escolha de uma das opções oferecidas. Supúnhamos respostas curtas e obedientes.

A pergunta abriu uma dimensão que tínhamos dificuldade em acreditar que existisse. Uma abertura para o Outro, para o trabalho, em nós, de que ele é um verdadeiro Outro. A pergunta possibilitou respostas que sugerem outras complexidades sobre a desigualdade brasileira, mesmo quando, de saída, ela nos parecera ser dicotômica e oferecer pouco espaço para a movimentação do pensamento dos participantes. Outra coisa que nos chamou a atenção foi que nenhum dos entrevistados se indignou com tal pergunta, como poderíamos supor. Talvez essa suposição, esse tipo de “conhecimento” de como o Outro deveria se comportar é que nos faz censurar, eliminar a possibilidade de certas questões, de certas perguntas.

A pergunta abre uma problematização sobre um dispositivo que opera nas nossas pesquisas e que conseguimos enxergar produzindo efeitos no documentário. Aquilo que Skliar nos ajudou a definir como “conversas entre desconhecidos”, como aquilo que faz alguma coisa se chamar de Educação e que, necessariamente, implica, talvez, um “*encuentro de fragilidades*”.

Nos tornamos tão conhecidos, que descontando os cumprimentos de ocasião, já ninguém conversa com ninguém. Deixar de conversar é um dos tantos desenlaces do

conhecimento entre as pessoas. Não falar-se, não ter nada para dizer. Como se conhecer fosse já saber tudo, sem saber nada. O implícito sem matizes ou texturas. A declaração do abandono, o final das perguntas, o abster-se das intrigas, o suicídio da curiosidade, da compaixão por outras vidas. (SKLIAR, 2017, p. 173)

O que seria uma conversa entre desconhecidos? Seria, talvez, uma possibilidade de tentarmos encontros, não desde aquilo que já supomos como sabido, como conhecido, mas desde aquilo que, como nos diz Skliar, não temos. Talvez seja a criação das condições de possibilidade para que o nosso olhar, ao divisar o Outro, ao dar a partida para o encontro, considere esse Outro como aquele de quem não se sabe e que, talvez, jamais se vá saber. *Boca de lixo*, em relação àquelas pessoas, é um retrato comovente, um drama humano, sem a pretensão de dar lição de moral, de consertar o mundo.

O filme se presta a uma experiência (a nossa experiência) em que o olhar, que é condicionado pela manifestação da nossa subjetividade e não uma operação que diz respeito simplesmente ao órgão de visão, ou seja, o olhar como um gesto nos ajuda a pensar nas diferentes formas de olhar o encontro com o Outro, naquilo que, problematizando o já conhecido que está em nós, se abre para a pura tensão do desconhecimento que há entre nós. Na verdade, ele nos ajuda a olhar o Outro em nós. E, como todo filme – naquilo que ele dá a ver –, como toda fotografia, como toda imagem, ele é uma pedagogia do olhar. Mas uma pedagogia que nos ensina a insistência da incerteza, no caráter sempre em aberto e precário do nosso olhar, daquilo que vemos e das coisas do mundo que nos olham. Uma pedagogia que, mais do que nos ensinar a olhar de forma certa, nos ensina o que devemos ver, para onde e para que devemos olhar. Para nós, o filme nos oferece a sua própria condição de incerteza: o olhar do filme sobre o próprio filme. O olhar do filme sobre o próprio diretor.

O olhar do filme sobre a própria ação do diretor no encontro com as pessoas do lixo dá a ver não apenas com os olhos, a partir das imagens. O olhar do filme transparece nas falas que se buscam (ou buscariam aquilo que talvez ainda não esteja em nós?), algumas vezes se desencontram. Como Coutinho afirma, ele faz filmes para “ouvir” as histórias das pessoas, o que as pessoas pensam do mundo, ou seja, ele pretende compreender as razões do Outro. Sem necessariamente concordar. Um exercício de diferir como prática de alteridade. Para quem conversa e difere, a palavra é mobilizadora fundamental das negociações, das tensões dos encontros, e

nossa impressão é que a palavra monta o filme⁶. A montagem é uma das formas de pensarmos sobre as possibilidades de olhar e escutar.

Uma das partes importantes de um filme com relação a sua condição de pedagogia do olhar é a montagem, a edição. No caso do diretor, ele tenta fugir da “montagem invisível”⁷. Além da opção pelos “cortes secos”, ele constantemente está na cena, inserindo-se, colocando-se e, muitas das vezes, expondo-se, fragilizando-se. Deleuze acredita que o cinema mostra os métodos e o pensamento que movem os cineastas na realização dos seus filmes. Em *Cinema – a imagem movimento* (1983), Deleuze descreve a montagem no cinema clássico. Destaca que o modo como os planos são encadeados pretende criar uma sensação natural de movimento. *Boca de lixo* está mais para o cinema moderno, como nos diz Consuelo Lins na obra citada (2004, p. 96):

Coutinho é herdeiro do cinema moderno, na sua ruptura com aquilo que o cinema clássico, ao longo da sua existência, acostumou o espectador: finais felizes, desenlaces protetores, saídas esperançosas. *Roma, cidade aberta* (1945), de Roberto Rossellini, é um dos primeiros filmes a produzir um espectador “desassistido”, a quem não é dado qualquer conforto moral, forçado a ter que recuperar sua capacidade de pensar diante do intolerável.

O documentário encaminha-se para o final, mostrando imagens das pessoas se vendo no vídeo já montado. Veem-se na tela, riem, ficam sérias, comentam. São pessoas, são trabalhadores. Crianças, idosos, homens e mulheres que contaram suas histórias e agora, de alguma forma, avaliavam a responsabilidade ética do diretor com suas imagens, com suas dignidades. O vídeo termina com imagens de seres humanos na tela.

Terminamos este texto, “desassistidos”, com a fala de um dos personagens do documentário, Enock. Ele diz: “*O final do serviço é o lixo... E é dali que começa*”.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, G. *Cinema – a imagem-movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D' Água, 1996.

6. O documentário *Santo Forte* foi definido por alguns críticos como “a arte de filmar as palavras”.
7. A “montagem invisível”: forma de sugerir uma continuidade “natural” das cenas que são justapostas.

- DIDI-HUBERMAN, G. *O que vemos o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- FILÉ, V. Os dois lados da câmera. Entrevista com o documentarista Eduardo Coutinho. In: FILÉ, V. (Org.). *Batuques, fragmentações e fluxos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- HILGERT, A. V.; FISCHER, R. M. B. Educação estética, cinema e alteridade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 162, out./dez. 2016.
- LARROSA, J. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LINS, C. *O documentário de Eduardo Coutinho – televisão cinema e vídeo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc/Perfiles, 2017.

FILMOGRAFIA

- COUTINHO, E. *Boca de lixo*. Rio de Janeiro: Cecip, 1992. Som, cor. Disponível em: <https://youtu.be/wZcNU_Wy8Gk>. Acesso em: 12 ago. 2017.
- COUTINHO, E. A entrevista como arte do encontro no documentário. *Visões do documentário*. Rio de Janeiro: Casa do Saber; Matizar, 2009. Cor. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ReVHCQopIro&feature=youtu.be>>. Acesso em: 12 abr. 2014.
- RAMÍREZ, I. C. *Ensayo audio-visual de “Hablar con desconocidos”*. Buenos Aires: Editorial Candaya, 2014. Som, cor. Disponível em: <<https://vimeo.com/87029366>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

SOBRE OS AUTORES

Anelice Ribetto é psicóloga (Universidade Nacional de Córdoba, Argentina), Mestre e Doutora em Educação (Universidade Federal Fluminense). É Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Faculdade de Formação de Professores. Pertence ao quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais. *E-mail*: anelatina@gmail.com.

Valter Filé (José Valter Pereira) é Pedagogo, Mestre e Doutor em Educação (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). É Professor Associado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). É membro do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ e do Programa de

Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, ambos no estado do Rio de Janeiro.

E-mail: valterfile@gmail.com.

Recebido em 27 de janeiro de 2018 e aprovado em 22 de março de 2018.

Fazendo e desfazendo gênero em *Billy Elliot*

Doing and undoing gender in *Billy Elliot*

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n73p51-67>

ANDERSON FERRARI¹

MARCOS LOPES DE SOUZA²

RONEY POLATO DE CASTRO³

RESUMO: O convite deste artigo é colocar o pensamento sob suspeita: por que se pensa o que se pensa? Como os pensamentos organizam as ações no mundo e as relações pessoais? São estas questões que estão no foco das problematizações que se tomam como desafio a partir do filme *Billy Elliot*, a história de um menino que insiste em romper com a tradição familiar de lutadores de boxe, para se arriscar no balé. A partir deste drama cinematográfico, discute-se a construção dos gêneros pela perspectiva de Judith Butler, ou seja, como o masculino pode ser entendido dentro do projeto de fazer e desfazer o gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; subjetivações; educação.

ABSTRACT: Our interest in this article is to place thought under suspicion: why do we think what we think? How do our thoughts organize our actions in the world and our personal relationships? These questions are the focus of the problematizations that we have taken as a challenge from the film *Billy Elliot*, the story of a boy who insists on breaking the familiar tradition of boxing fighters to take a chance at the ballet. From this cinematographic drama we will discuss the construction of genders from the perspective

1. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil.

2. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, BA, Brasil.

3. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil.

of Judith Butler, that is, how the masculine can be understood within the project of doing and undoing gender.

KEYWORDS: Gender; subjectification; education.

INTRODUÇÃO

Segundo Butler (2007), a prática sexual tem o poder de desestabilizar o gênero. Podemos pensar que a sexualidade normativa consolida o gênero normativo, o que significa dizer que há um certo embaralhamento entre gênero e sexualidade. Um homem se torna homem na medida em que se enquadra ou funciona como homem na estrutura heterossexual dominante. Nesse sentido, qualquer coisa que seja entendida como ameaça a este modelo – gênero e sexualidade normativos – causa medo e ansiedade nos sujeitos. Esses sentimentos se voltam a algumas pessoas que associam o “medo” da homossexualidade ao medo de perder o lugar que se ocupa no gênero, como se a homossexualidade representasse a expulsão ao gênero, ou seja, como se constituísse um terceiro gênero.

O grau de refinamento que organiza nossa sociedade a partir do gênero nos leva a problematizar que não somente as práticas sexuais desestabilizam o gênero, mas também os componentes da sociedade, em um binarismo em que ser homem e mulher significa uma série de comportamentos, atitudes, constituição corporal, práticas esportivas, roupas, enfim, um conjunto que nos leva a considerar os gêneros como uma forma de se fazer (BUTLER, 2004). Os gêneros seriam resultado de atividades performativas incessantes, sem que tenhamos consciência ou mesmo vontade, mas que também não significa que seja automática ou mecânica. O gênero não se faz isoladamente e sozinho, ele está sempre se fazendo com/ou para o outro, ainda que o outro seja somente imaginário. Assim, numa sociedade em que a heterossexualidade é a norma, vigiar o gênero é uma forma de afirmar a heterossexualidade.

É esse jogo entre o masculino como construção da heterossexualidade e o entendimento das homossexualidades como ameaça a esse modelo valorizado e normativo que vamos tomar como foco da discussão deste artigo. Para isso, vamos tomar como inspiração o filme *Billy Elliot*, que conta a trajetória de um menino inglês, morador de uma cidade do interior da Inglaterra, com forte representação do masculino ligado aos trabalhadores do carvão, num período histórico de enfrentamento entre essa categoria de trabalhadores e o governo neoliberal de Margareth Thatcher. É nesse contexto restrito de confronto e luta que vai se constituindo o que é ser homem: um

menino que vive numa família basicamente constituída de homens e com tradição de envolvimento com o boxe. Pai e irmão que trabalham nas minas de carvão e estão à frente de uma greve cada vez mais tensa e Billy, que pouco a pouco vai se distanciando desse universo, rompendo com a tradição e se interessando pelo balé.

O conflito cinematográfico, portanto, gira em torno dessa disputa entre manter a tradição familiar de homens lutadores de boxe ou romper com ela. Mais do que isso, manter uma atividade que constitui o gênero nessa comunidade ou desestabilizar o gênero, ao se aproximar do balé, uma atividade que traz uma certa forma de conhecer, vinculada ao gênero oposto.

FAZENDO GÊNERO

É importante dizer que o gênero é uma categoria de análise que investiu na ideia de que a desigualdade entre homens e mulheres se constrói em relação, e, portanto, não é possível falar de homens sem olhar para as mulheres e vice-versa. As desigualdades entre homens e mulheres são construções da sociedade e da cultura (SCOTT, 1995). Nesse investimento de construção nos gêneros, as masculinidades e as heterossexualidades nos convidam a colocar sob suspeita nossas formas de pensar, saber e agir. Se o gênero masculino é socialmente construído, ele está sempre sujeito a construções e desconstruções, a um fazer e desfazer constante, ao contrário do que somos levados a pensar a partir do masculino como normalidade e naturalidade. Estamos investindo nesse fazer masculino. E nesse fazer masculino estamos também fazendo outras identidades, representações e sujeitos. Afirmar e fazer o masculino parece estar diretamente ligado ao fazer e recusar outras formas de ser, como, por exemplo, as homossexualidades. Isso porque afirmar e fazer o masculino é afirmar e fazer as heterossexualidades. O gênero emerge como uma forma rígida da sexualidade, constituindo a desigualdade entre os homens: o heterossexual e o homossexual.

A hierarquia sexual cria e consolida o gênero (BUTLER, 2007). Na primeira cena em que Billy aparece, durante uma luta de boxe, ele parece ensaiar uma dança no ringue, para perplexidade do adversário e revolta do treinador, que o repreende: “*Não fique aí parado, Elliot. O que você está fazendo? Bate nele. Isso é um combate de homem a homem e não uma aula de balé. Acerte ele com força, parece até uma menininha*”. Não se comportar como se deseja em um treino de boxe, em que se espera o confronto e a agressão entre meninos, ameaça a permanência no gênero. Para trazê-lo para o comportamento adequado, o treinador o expulsa do gênero masculino. Dizer que

parece uma “menininha” parece funcionar como uma busca pela correção. O pai, que assistia a tudo, reforça a postura do treinador: “*Bate nele, filho, bate*”. Nessa disputa entre a dança e a luta, o menino é atingido pelo adversário e vai à lona. Vence o boxe. O espaço masculino é preservado, demonstrando que quem não se enquadra, perde. A ação é encerrada com a conclusão do treinador: “*Meu Deus!!! Billy Elliot. Você é uma vergonha para essas luvas, para o seu pai e para as tradições do boxe*”.

Em meio ao encantamento pelo balé e a vergonha por estar num espaço feminino e “saber” o que se diz de meninos que fazem dança, Billy se mostra indeciso em assumir que está mais interessado pela dança, ao que a filha da professora tenta convencê-lo: “*Muitos meninos fazem balé, sabia?*”, Billy não se dá por convencido: “*É mesmo? Meninos fazem balé? Aqui? Quem faz?*”. Ao que a menina responde: “*Aqui não, mas muitos homens fazem balé.*” Billy se enquadra, num certo embaralhamento entre gênero e sexualidade: “*Bichas!!!*”. “*Bichas*” parece dizer “*não são homens*”, de maneira que se fazer do gênero masculino é se afastar do universo feminino em que está o balé. Na mesma linha do convencimento, a professora também tenta conquistar Billy para a dança: “*Você vai nos dar sua presença na próxima semana?*”. E Billy expressa seu receio: “*Sabe? É que eu me sinto um maricas.*”

Ele inicia uma aproximação ao balé escondido do pai, não comparecendo às aulas de boxe, até que o pai o descobre em uma aula, junto com todas as meninas: “*Você! Saia agora.*”

O desgosto e a raiva do pai ao ver o filho cercado por meninas bailarinas é a expressão que demonstra a hierarquia do gênero, em que fazer algo apropriado e “exclusivo” a meninas é ser menos. Já em casa, pai e filho travam uma disputa em torno do que representa para aquela família ter um filho fazendo balé, rompendo com a tradição de homens que fazem boxe. Uma disputa que traz à tona formas de conhecer. Estão em dois cantos da mesa, pai e filho, sob olhar atento da avó, que parece assistir a uma partida de tênis, olhando para cada um dos lados, à medida que a disputa se transforma em trocas de acusações.

Pai: *Balé!*

Billy: *Qual é o problema com o balé?*

Pai: *Qual é o problema com o balé!?*

Billy: *É perfeitamente normal.*

Pai: *Perfeitamente normal?*

Avó: *Eu já fiz balé.*

Billy: *Está vendo?*

Pai: *Para sua avó. Para meninas e não para meninos. Meninos jogam futebol, lutam boxe ou luta livre e não esta droga de balé.*

(...)

Billy: *Eu não vejo nada de errado.*

Pai: *Você sabe muito bem o que há de errado.*

Billy: *Não sei, não.*

Pai: *Sabe, sim.*

Billy: *Não sei, não.*

Pai: *Você sabe muito bem, sim! Quem você pensa que eu sou? Você sabe muito bem.*

Billy: *O quê? O que está tentando me dizer, pai? Não são só para bichas, pai. Alguns bailarinos são fortes como atletas.*

O balé vem sendo enquadrado como atividade feminina. Faz parte das atribuições sociais historicamente constituídas e culturalmente determinadas que investem em um binário de gênero. O estranhamento do pai de Billy, portanto, se ampara nesta lógica: se o balé é para mulheres, logo, homens que dançam balé estariam “traindo” a legitimidade do seu gênero, portanto, seriam bichas. E por isso, Billy estaria “pedindo uma surra!”. Apesar do gosto pela dança, o menino se coloca em constante questionamento, tendo em vista essa mesma lógica: deveria seguir as tradições e dedicar-se ao boxe ou seguir em frente com algo que lhe dá prazer? Billy vai se entregando ao balé aos poucos e gradativamente substitui as velhas luvas de boxe herdadas do pai pelas sapatilhas doadas pela professora. Antes da revelação, quando o pai vai à academia e presencia o filho em uma *performance*, Billy deveria manter o balé na clandestinidade: era preciso esconder da família o que fazia na academia, esconder as sapatilhas debaixo do colchão ou dentro das calças, evitar movimentos que pudessem denunciar seu interesse pela dança.

Encontramos em algumas pesquisas argumentos para pensar a relação entre o balé e os gêneros. Em geral, os estudos apontam que o balé clássico vem sendo compreendido como atividade tipicamente feminina. Mas nem sempre foi assim. Estudos como os de Melo e Lacerda (2009), Andreoli (2011), Assis e Saraiva (2013) e Nascimento e Afonso (2013) apontam que, no seu surgimento nas cortes e aristocracias italiana e, posteriormente, francesa, em meados do século XV, o balé era uma atividade masculina. Prática até então desempenhada pelos homens da nobreza, foi lentamente se deslocando das cortes para os palcos; portanto, tornando-se mais que uma dança social:

uma atividade refinada, exercida por bailarinos profissionais. Antes das Revoluções Francesa e Industrial não havia sinal de preconceitos contra os bailarinos. O balé foi lentamente sendo conquistado pelas mulheres, tornando-se uma arte para ambos os gêneros. Porém, com as novas construções simbólicas da modernidade, os homens tornaram-se menos bem-vindos nesse território, que seria um desprestígio relativo às novas construções sobre o corpo: até então ligado ao prazer, passou a ser instrumento de produção. Sendo uma profissão com baixa remuneração, a dança foi progressivamente se definindo como “reino das mulheres”, pois não era atrativa aos homens. Como argumentam Melo e Lacerda (2009), o corpo masculino foi desaparecendo dos palcos da dança, ao mesmo tempo em que passou a ser cada vez mais celebrado nos esportes. Além disso, a incorporação do romântico ao balé favoreceu a entrada em cena das bailarinas, pois envolvia sensualidade e leveza, características culturalmente atribuídas às mulheres (NASCIMENTO; AFONSO, 2013).

Já nos fins do século XVII, a cultura ocidental passou a relacionar o homem que dança profissionalmente com a homossexualidade e a efeminação, algo que ainda nos dias atuais interpela os meninos a não se aproximarem do balé. Portanto, além de uma associação do corpo masculino com a produtividade para o trabalho, tornando o balé uma atividade economicamente desfavorecida, a sua demarcação como atividade feminina faz com que o interesse dos meninos/homens seja motivo para a vergonha, constrangimento, injúria e violência, como se sua masculinidade ficasse comprometida socialmente. Tal argumento, porém, parece não encontrar lugar no filme: ir para o balé, aperfeiçoar as suas habilidades, poderia levar Billy para outro lugar, longe das condições socioeconômicas pouco favorecidas, ou seja, uma oportunidade de mudar de vida. O enredo dialoga com a pesquisa de Nascimento e Afonso (2013), realizada com meninos bailarinos de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul: apesar dos preconceitos relativos à sexualidade, o balé constituía-se naquele contexto como uma forma de valorização social, de “vencer barreiras” e fugir dos constrangimentos econômicos e sociais, já que os meninos faziam parte de comunidades pouco privilegiadas economicamente.

Souza (2006) nos ajuda a pensar que as representações culturais de gênero e sexualidade que atravessam o balé operam como potentes pedagogias produzindo e regulando os sujeitos, seu entendimento de si mesmos, moldando suas ações e necessidades. Ao observarmos as cenas do filme, chama a atenção a marcação do balé construída pela oposição ao boxe: de um lado, uma professora e suas alunas vestidas com malhas e sapatilhas cor-de-rosa, movimentando-se delicadamente e

coordenadamente, ao som da música; de outro, no ringue, meninos sem camisa, buscando nocautear o adversário, de forma agressiva e competitiva. Com esse argumento, investimos na ideia de que as representações culturais ali materializadas se impõem por saberes construídos em outras instâncias (pela ciência, pela religião, pela família) e instauram relações de poder, nas quais sempre é possível resistir. Billy, de modo conflituoso, sempre em negociação com os saberes que vinham moldando sua subjetividade, ultrapassa a fronteira (ou coloca-se na fronteira), fragiliza a masculinidade construída na luta, na tradição familiar, tornando-a porosa às feminilidades ali circulantes. Mesmo que fosse uma atividade considerada feminina e, portanto, envolver-se com ela representasse uma ameaça à heterossexualidade, o menino provoca uma ruptura, produz uma descontinuidade nas construções de gênero que normatizam as relações sociais das quais é parte.

As representações do balé como prática feminina parecem não constituir um obstáculo para Billy tornar-se um bailarino, ainda que isso implique um constituir-se conflituoso, exigindo constantes negociações. Inspirados em Britzman (1996), argumentamos que as identidades de gênero não existem sem negociação e construção, não estão prontas e acabadas à espera de serem assumidas. Mesmo as identidades mais normativas não são facilmente assumidas. Seriam, portanto, instáveis, contraditórias e não finalizadas. Podemos argumentar que os gêneros se constroem por reiterações contínuas, mediante interpretações em atos das normas de gênero, como uma recitação dos códigos socialmente investidos como naturais. Há, portanto, investimentos discursivos contínuos que se dirigem à preparação dos corpos para que desempenhem com êxito as identidades. Nesse sentido, o boxe representaria parte da educação de Billy para assumir certa masculinidade, um investimento que, junto com outras estratégias discursivas e práticas, visam construir um homem. A construção da identidade de gênero é um processo de longa e ininterrupta duração, que “adquire vida através das roupas que compõem o corpo, dos gestos, dos olhares, ou seja, de uma estilística definida como apropriada” (BENTO, 2014, p. 109). Era apropriado que Billy utilizasse as luvas de boxe e não as sapatilhas de balé. A repetição e a reiteração das normas de gênero sustentam e reforçam as identidades hegemônicas, porém, como argumenta Bento (2014), há repetições descontextualizadas ou subversivas do “contexto natural dos sexos” que possibilitam a emergência de práticas para transformar o gênero. Ao assumir o propósito de tornar-se bailarino, Billy subverte as normas e passa a negociar outras expressões de gênero possíveis.

Pesquisas mostram que ainda hoje os meninos que se interessam pelo balé enfrentam inúmeros preconceitos, na família e nas demais instâncias sociais. Nascimento e Afonso (2013), ao entrevistar familiares (especialmente mães) de meninos que frequentam um projeto de balé, constataram que todos sofreram algum tipo de preconceito, embora, nesse caso, a família não demonstrasse se coadunar com isso. Em sua pesquisa, demonstraram que os meninos tinham apoio de suas famílias para ser bailarinos. Souza (2016), entrevistando bailarinos profissionais, aponta para o contrário: os constrangimentos, a rejeição e a falta de incentivo das famílias. Além disso, sua pesquisa nos mostra que o valor social dos bailarinos profissionais está associado ao sucesso, às premiações, ao desenvolvimento de uma técnica impecável, o que, inclusive, poderia colocá-los em outras posições (instrutores, coreógrafos). No filme, o incentivo para que Billy continuasse com as aulas era a constatação, pela professora, de seu talento, algo que o levaria para uma famosa companhia de balé em Londres. As cenas finais mostram Billy, muito tempo depois, apresentando-se como bailarino principal, sendo assistido pela família e pelo amigo de infância. A ideia do sucesso, da habilidade parece figurar como uma exceção: somente os naturalmente habilidosos, aqueles que teriam um “talento nato”, poderiam tornar-se bailarinos? Ou seja, nesse caso, os bailarinos seriam bonificados e perdoados pela traição de seu gênero?

Por outro lado, enquanto prática social e histórica, ao ser reivindicado pelas mulheres, o balé passa a ser mais um campo de enquadramento e de investimento numa concepção binária de gênero, reforçando e sendo reforçado por representações normativas sobre homem e mulher. Como argumentam Melo e Lacerda (2009), no *pas de deux*, o homem deve ser forte, galante, elegante. Seus músculos devem sustentar e controlar os movimentos femininos, auxiliando a mulher na demonstração de sua graciosidade e desenvoltura. Assim, mesmo o balé, em que homens e mulheres partilham o palco, não significaria a construção de outros modelos de masculinidades e feminilidades. Os corpos devem ter, portanto, uma funcionalidade clara: homens devem exibir atitude, demonstrar postura propositiva; mulheres, ao contrário, não devem macular sua feminilidade, preservando a leveza e a suavidade. No confronto com o pai, quando este descobre o motivo de o filho estar ausente às aulas de boxe, Billy argumenta: “*Alguns bailarinos são fortes como atletas!*”. A associação dessa dança com a homossexualidade poderia, talvez, ser rompida ou amenizada pela associação do balé com a força e com o esporte. Se a tradição impelia o pai e o irmão (e a comunidade, de modo geral) a entender que o destino dos meninos como Billy

era tornarem-se fortes, agressivos, bons mineradores, pensar o balé a partir dessa associação pode ter contribuído para que as tensões se afrouxassem.

DESFAZENDO GÊNERO

A premissa de que o sexo é natural, uma essência biológica, e de que o gênero é construído social e culturalmente convenceu e ainda convence, em muitos casos, as/os estudiosas/os e muitas/os feministas que se enveredam pelas investigações e militância nesta área, inclusive nós mesmos também já fomos fígados por este pensamento. É recente a preocupação em desconstruir essa compreensão de sexo e gênero. Para Butler (2012), algumas compreensões de gênero como produção cultural indicam uma fixidez no seu significado, ao colocarem os corpos como um meio passivo nos quais se inscrevem os significados culturais de gênero. Ela defende os corpos e os sexos também como construções que não existem anteriormente às marcas de gênero. Em suas palavras:

O sexo não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou um “sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra *sobre a qual* age a cultura (BUTLER, 2012, p. 25, destaques da autora).

Essas reflexões nos ajudam a problematizar o quanto o sexo é posto em um lugar confortável, inquestionável, algo dado *a priori* e, ao mesmo tempo, ajudam a perceber o quanto precisamos des-estabilizar, des-construir, des-fazer os gêneros e os sexos que são continuamente produzidos e também colocá-los sob suspeita. Retomando o filme *Billy Elliot*, trazemos algumas cenas que nos ajudam a pensar des-fazer o gênero.

Em diferentes momentos do filme é apresentada a relação entre Billy e seu colega Michael Caffrey, nos dando pistas de como eles problematizam as produções dos gêneros e as des-fazem. Uma delas se deu no momento em que Billy vai à casa de Michael e, ao abrir a porta, ele se depara com o amigo usando um vestido azul da irmã. Ele se assusta, e Michael o interroga se vai ou não entrar. Antes de adentrar a casa, Billy olha ao redor, talvez se assegurando de que ninguém os esteja

observando. Já na casa, Billy, ainda intimidado, pergunta ao amigo sobre o vestido que está usando e ele diz que é da irmã, mas que ela não sabe. Inclusive Michael mostra a Billy um vestido vermelho e o convida a vestir também, mas ele recusa. Billy o questiona se ele está bem e o porquê de ele estar fazendo aquilo e ele diz estar experimentando. É interessante perceber como Michael vai atravessando as delimitações socioculturais de gênero: ele as cruza sem receios ou insegurança, o faz de forma espontânea, apesar de isso acontecer no espaço da casa. Poderíamos analisar como Michael escapa, foge às normas e não se conforma com elas, rompe as regras, põe-se à deriva e convida o amigo para se arrisarem (LOURO, 2008).

Ainda na cena, Michael vai até o espelho e passa o batom e, em seguida, pede para Billy sentar na cama e também coloca o batom nele. Billy ainda insiste em perguntar se não haverá problemas em fazerem aquilo. Michael diz: “*Não seja bobo. Meu pai sempre faz isso*”. Billy, espantado, pergunta se o pai veste a roupa da mãe, e ele responde: “*Só quando ele acha que todos saíram*”. Diferente de Michael, Billy fica apreensivo e receoso em transgredir as normatizações de gênero e, em vários momentos, interpela o amigo: “*O que você está fazendo? De quem é esse vestido? Ela deu pra você? Você está bem? Não vamos ter problemas?*”. O discurso binário e restrito de gênero que, a princípio, nega ao homem o uso do vestido ou mesmo do batom, captura Billy, o faz se incomodar com a situação em que se depara com o amigo; dúvida dela, tem medo de ser punido por estar atravessando as fronteiras de gênero. E leva-o a questionar, inclusive, a possível sanidade do amigo.

A produção do masculino em nossa sociedade se faz pelo combate a tudo aquilo que esteja associado à mulher (no caso, o batom e o vestido). Na socialização entre os homens, conforme Welzer-Lang (2001, p. 465), “o feminino se torna até o pólo de rejeição central, o inimigo interior que deve ser combatido sob pena de ser também assimilado a uma mulher e ser(mal) tratado como tal”.

Todavia, Billy também rompe de alguma forma as normatizações, se permite experimentar outras coisas, deslocando o gênero para o qual foi insistentemente produzido. Ele cede, foge à vigilância, ao deixar o amigo passar o batom nele. Michael expõe que o pai também transgride essas normas, usando o vestindo e o batom, mesmo que isso aconteça em momentos que ele acredita não ter ninguém em casa.

Uma das falas que encerra esta cena é quando Billy questiona o colega: “*Maycon, você acha que ser bailarino é melhor do que ser mineiro?*”. O amigo disse não saber. Billy começa a pensar o balé como uma possibilidade em sua vida e não algo indesejável. A dúvida o mobiliza a refletir que o seu destino não precisa estar nas minas

de carvão, como a princípio ele pensava. Mesmo ainda não sabendo o que deseja, ser bailarino, algo que anteriormente ele enquadrava como sendo para as meninas ou para as bichas, pode ser um caminho a ser seguido, apesar dos estereótipos que Billy ainda carrega em seus discursos.

Há outra cena do filme que também nos mobiliza a pensar sobre as marcas de gênero e as produções da sexualidade. Após um dia de treino com a professora Sandra, Billy está trocando de roupa e Debbie, filha de Sandra – a professora de balé –, senta ao lado dele e inicia a conversa:

Debbie: *Quando vai ser o teste?*

Billy: *Amanhã de manhã.*

Debbie: *Eu vou sentir sua falta.*

Billy: *Quem você acha melhor: Fred Astaire ou Ginger Rogers?*

Debbie: *Billy, você está a fim de mim?*

Billy: *Eu não sei. Eu nunca pensei nisso.*

Debbie: *Se você quiser, eu mostro minha perereca.*

Billy: *Não, não precisa.*

Nesta passagem, Debbie quer saber se Billy sente algum desejo e sentimento por ela. Ele diz não saber, não ter pensado sobre isso, e ela insiste, inclusive perguntando se ele não quer ver sua perereca, mas Billy diz não precisar e vai embora. Podemos problematizar que Billy não se deixa capturar pelo discurso de afirmação de um modelo de masculinidade que requer a prova contínua de que é heterossexual e sente desejo por mulheres. Não sentir desejo ou atração por uma garota – no caso, Debbie – não incomoda Billy, o que para o discurso heteronormativo poderia gerar uma desconfiança em relação à sua heterossexualidade. Aqui ele poderia estar sendo posto em xeque por dizer não a uma garota. Para a heteronormatividade, todas as pessoas seriam, *a priori*, heterossexuais, pois a heterossexualidade é tida como a sexualidade natural, universal e normal. Nesta lógica, é entendida como regime político e social que regula a vida das pessoas. Quem ousa entrar em desacordo com as normas de sexo/gênero/sexualidade é questionado/a e, muitas vezes, posto/a à margem (MISKOLCI, 2009).

Mais uma vez pensando os processos de desconstrução dos sexos, gêneros e das sexualidades, em outra passagem do filme, no dia de Natal, Billy e Michael estão

fazendo um boneco de neve quando Billy diz que suas mãos estão geladas por conta do frio, e Michael as coloca em seu casaco:

Billy: *O que está fazendo?*

Michael: *Nada, só aquecendo suas mãos.*

Billy: *Você é bicha?*

Michael: *O que faz você pensar isso?*

Billy: *Pegou minhas mãos.*

Michael: *Eu gosto disso.* (Dá um beijo no rosto de Billy).

Billy: *Só porque eu gosto de balé não significa que eu seja bicha.*

Michael: *Não conta pra ninguém.*

Billy: *Vamos embora.*

Nesta cena temos dois momentos em que Michael toca Billy: primeiramente, ao pegar as mãos dele e colocar dentro do seu casaco para aquecê-lo, e depois, ao beijar seu rosto. Esta passagem nos faz pensar o quanto a produção dos meninos e de seus corpos se dá pelo distanciamento entre si e pela não demonstração de carinho, cuidado e afetividade, incluindo o não se tocar. De acordo com Louro (1999), há um controle e quase impedimento sobre as exposições físicas de amizade e de afeto entre os rapazes. Para ela, essa vigilância intensa sobre a manifestação de afetividade entre homens, geralmente, não acontece da mesma forma com as mulheres. O discurso de que dois homens não podem e não devem trocar carícias é reiterado, várias vezes, em nossa sociedade, e já presenciamos nas mídias situações de agressão e violência contra aqueles que subverteram essa norma. Casos de pai e filho que foram violentados fisicamente por estarem abraçados e de irmãos que foram assassinados por terem dançado juntos em uma festa de rua. Nessas situações os homens foram punidos por des-fazerem as normas de gênero, questionarem o lugar do homem e do masculino e produzirem outros gêneros.

Para a norma, o toque entre homens é autorizado, caso se trate de brigas ou lutas – aliás, em algumas situações, os garotos devem se agredir em prol da conquista de espaços e de lugares e da afirmação de um determinado modelo de masculinidade. O próprio Michael, no início do filme, indaga Billy sobre os treinos de boxe, dizendo ao amigo que essas aulas são bobagens e por isso não participa. Segundo Michael: “É ridículo ficar batendo nas pessoas. Enfim, não sei porque se interessa”. Michael quebra essa normalização, ao pensar outras possibilidades de gênero, não se conformando

com este lugar posto para o homem e para o masculino em contraponto à mulher e ao feminino, desnaturalizando-o.

Recuperando o diálogo, Billy diz a Michael que o gosto dele por balé não o faz bicha. Não vincula, portanto, o lugar do balé à homossexualidade, como ainda é feito pelo discurso normativo. Billy não atrela seus desejos e afetos sexuais ao balé, ele os separa, os distancia, os desagrega. Para o discurso normativo, o balé desviaria Billy do seu destino já traçado, tiraria sua masculinidade, aproximá-lo-ia do feminino e o tornaria *gay*. Esse medo da homossexualidade orienta muitas famílias a evitar que seus filhos experienciem as várias expressões da dança. Tendo como parâmetro os escritos de Butler (1999), constatamos que a produção dos sexos e dos gêneros está vinculada às práticas discursivas que se constituem como normas regulatórias, continuamente reiteradas e (re)produzidas para a nomeação, a diferenciação e o controle dos corpos, materializando a diferença sexual em prol do estabelecimento de uma ordem heterossexual a qualquer custo. A heterossexualidade passa a ser a lógica social que orienta as produções dos sexos, dos gêneros e das sexualidades. No caso de Billy, por ele ter afinidade com balé, o seu sexo/gênero e sua heterossexualidade são questionados e ele se perturba **mais isso** quando diz que gosta de balé, mas não é *gay*. Este episódio nos possibilita pensar que assumir um determinado gênero ou marcas associadas a uma expressão de gênero não pressupõe que esta pessoa tenha ou se envolva em uma determinada prática sexual (BUTLER, 2014).

Por outro lado, esse fantasma do medo e da rejeição da homossexualidade ou de ser visto como *gay* ronda Billy, tanto que, no dia do ensaio para o Royal Ballet School, ele se incomoda com um colega que procura consolá-lo após o teste, se enraivece, pede para o garoto soltá-lo, lhe dá um soco no rosto e diz: “*Olha vai se danar, tá bom! Sua bicha louca!*”. Apesar de Billy estar em um teste para a escola de balé, ele reitera as normas regulatórias que associam o balé a algo feminino e, portanto, aqueles garotos que se enveredam para esta dança seriam lidos como *gays*, aliás, não qualquer *gay*: nos dizeres de Billy, uma bicha louca, uma homossexualidade extravagante. Essa violência que Billy praticou ao agredir o colega e nomeá-lo de bicha louca é uma forma pela qual o heterossexismo e a heteronormatividade operam, produzindo naqueles/as que transgridem as normatizações de sexo/gênero/sexualidade, o medo de serem violentados/as (MISKOLCI, 2013).

Voltamos à cena de Billy e Michael na noite de Natal. Após o diálogo, eles vão ao ginásio e lá Billy entrega um saiotte para Michael e começa a ensinar-lhe alguns movimentos do balé. Os dois se divertem dançando, quando Jackie, o pai de Billy,

e o professor de boxe chegam. Ao vê-lo, Billy interrompe a dança e o encara. Jackie olha para Michael, que rapidamente tira o saio. Billy não fala nada, se entrega à dança até o final da música. Ele não mais silencia, resiste aos olhares de vigilância e não vai embora, como da outra vez. Ele desafia o olhar do pai e passa a dançar os passos que aprendeu nas aulas de balé com a sua professora Sandra. A identificação com o balé fala mais alto, e ele não sucumbe aos discursos normativos. Por mais investimentos que tenham sido feitos para a sua desistência, ele se arrisca e ousa desviar-se por outros caminhos que não o das minas de carvão.

A história de Billy nos convida a pensar a impossibilidade dos gêneros como categoria homogênea e as masculinidades como essência. Não se nasce homem e nem mulher, vamo-nos tornando esses seres com gênero e sexualidade no contexto social, histórico e cultural, de maneira que só podemos falar de homens e mulheres no plural. Billy demonstra a força do sujeito em pensar e colocar em circulação outras formas de ser e estar no mundo, a partir da problematização daquilo que insiste em nos controlar e docilizar como detentores de corpos masculinos e femininos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com um filme para problematizar nossas formas de pensar e agir é considerar que o cinema é um artefato cultural que investe em pedagogias culturais capazes de construir homens e mulheres em relação. Nossos processos de subjetivação são educativos, formas de ser que vamos aprendendo ao longo da vida, circunscritos em contextos culturais com seus saberes e poderes. Nesse sentido, todos os espaços em que circulamos são preenchidos por diferentes saberes, que ora dialogam, ora não, mas sempre investem em sujeitos de determinados tipos. Somos resultados desses processos e discursos educativos. No filme acabamos torcendo pela vitória do balé sobre o boxe, de Billy sobre o seu “destino manifesto”, enfim, de outras formas de ser homem. O cinema serve, em certa medida, para o despreendimento da realidade. Vivemos outras formas de pensar e de agir.

Fazer e desfazer o gênero é um jogo de força e poder que organiza os sujeitos, o “eu” e o “outro”. Não é possível escapar do gênero, ele é um organizador social de inteligibilidade da realidade e dos sujeitos. Mas isso não significa que estejamos sujeitos a formas já definidas de gêneros. Neste artigo, defendemos, a partir da história de Billy Eliot, que os gêneros podem ser desconstruídos, para que possamos colocar em vigor diferentes formas de ser homens e mulheres ou mesmo sair deste binarismo de gênero

que tanto nos marca e ocupar a fronteira que, muitas vezes, é vista como ameaça, perigo, lugar de passagem e de oposição entre os gêneros. Queremos estabelecer outras formas de pensar e agir a partir da ação problematizadora de nós mesmos: porque pensamos o que pensamos? Como vamos construindo nossas formas de pensar? Nossas formas de pensar têm a ver com a história do pensamento. E problematizar as relações de gênero e as formas como as pessoas se constituem como homens e mulheres é colocar essa história do pensamento sob suspeita, de maneira que possamos pensar de outra forma e colocar em circulação outras formas de ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS

- ANDREOLI, G. S. Representações de masculinidade na dança contemporânea. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 01, p. 159-175, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/16175/12947>>. Acesso em: 05 ago. 2016.
- ASSIS, M. D. P.; SARAIVA, M. C. O feminino e o masculino na dança: das origens do balé à contemporaneidade. *Movimento*, Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 303-323, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/29077/25265>>. Acesso em: 05 ago. 2016.
- BENTO, B. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.
- BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Faculdade de Educação, UFRGS, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo; In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-165.
- _____. *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós, 2004.
- _____. *El género en disputa*. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós, 2007.
- _____. *Problemas de género: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- _____. Regulações de gênero. *Cadernos Pagu*, n. 42, p. 249-274, 2014.
- LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-34.
- _____. *Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MELO, V. A.; LACERDA, C. Masculinidade, dança e esporte: “Jeux” (Nijinsky, 1913), “Skating Rink” (Borlin, 1922) e “Le Train Bleu” (Nijinska, 1924). *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, Campinas, v. 30, n. 3, p. 45-62, maio 2009. Disponível em: <<http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/221/382>>. Acesso em: 05 ago. 2016.
- MISKOLCI, R. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009.

- _____. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2 ed. rev. e ampl., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica; UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.
- NASCIMENTO, D. E.; AFONSO, M. R. A participação masculina na dança clássica: do preconceito aos palcos da vida. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n.1, p. 219-236, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3354/2918>>. Acesso em: 05 ago. 2016.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 02, jul./dez. 1995.
- SOUZA, A. B. *Representações de gênero e sexualidade associadas à dança: a cultura ensinando (e delimitando) quem pode (e onde) dançar*. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 7, 2006, Florianópolis/SC. *Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 7, 2006*. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Curriculo_e_Saberes/Painel/07_30_00_PA213.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2016.
- WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001.

SOBRE OS AUTORES

Anderson Ferrari é graduado em História (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), com Mestrado em Educação (Universidade Federal de Juiz de Fora) e doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É professor pesquisador na Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área das relações de gênero, sexualidade e Educação, com pesquisa nos seguintes temas: homossexualidades masculinas e escolas; sexualidades e artefatos culturais; gênero, sexualidade, cinema e educação.

E-mail: aferrari13@globo.com.

Marcos Lopes de Souza é licenciado e bacharel em Ciências Biológicas (Universidade de São Paulo), com Mestrado e Doutorado em Educação (Universidade Federal de São Carlos). É professor pesquisador na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Tem experiência na área de Educação, trabalhando com os seguintes temas: ensino de ciências e biologia e diversidade de gênero, sexual e étnico-racial; formação docente e questões de gênero e sexualidade e sexismo, racismo e homofobia nas escolas.

E-mail: markuslopesouza@gmail.com.

Roney Polato de Castro é licenciado em Biologia (Universidade Federal de Juiz de Fora), com Mestrado e Doutorado em Educação (Universidade Federal de Juiz de

Fora). É professor pesquisador na Universidade Federal de Juiz de Fora. Líder do GESED (Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade), tem experiência na área das relações de gênero, sexualidade e Educação, com pesquisa nos seguintes temas: gênero, sexualidade e escola; sexualidade.

E-mail: roneypolato@gmail.com.

Recebido em 27 de janeiro de 2018 e aprovado em 22 de março de 2018.

Por entre as tardes e os efeitos dos encontros com Margueritte ou dos descaminhos de uma *ethopoiesis* de si

For between afternoons and the effects of meetings with Margueritte or misplaced of an *ethopoiesis*

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n73p69-85>

ROSIMERI DE OLIVEIRA DIAS¹

MARIA ELIZABETH BARROS DE BARROS²

RESUMO: Este trabalho é feito por meio de uma aproximação ética, estética e política entre a formulação foucaultiana de escrita de si, e o filme “*Minhas tardes com Margueritte*”, de Jean Becker. Aposta na tessitura de bons encontros, para problematizar uma prática de constituição de um sujeito ético no presente. Encontros são tomados, conforme propõe Gilles Deleuze, como o que pode fazer vibrar e revigorar a força de um acontecimento. O trabalho é dividido em dois momentos: amizade e seus efeitos ethopoiéticos; e práticas de si e seus entrelaçamentos com cinema e diferença. A força de um bom encontro é revigorada quando ela é posta numa perspectiva que desloca os pontos de vista dos personagens do filme, fazendo com que as imagens movimento e tempo mostrem feitura, apostando na força alegre de uma prática de si, para poder diferir e inventar modos outros de viver.

PALAVRAS CHAVE: Escrita de si; acontecimento; ética.

ABSTRACT: This work is based on an ethical, aesthetic and political approach between Michel Foucault’s writing the self and Jean Becker’s “*My Afternoons with Margueritte*”. We have focused on the tessitura of good encounters, in order to problematize a practice of the constitution of an ethical subject in the present. The encounters are taken, as proposed

1. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

2. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Por entre as tardes e os efeitos dos encontros com Margueritte ou dos descaminhos...

by Gilles Deleuze, as situations that can make the force of an event vibrate and invigorate. The work is divided into two moments: friendship and its ethopoietic effects; and practices of the self and how they intertwine with cinema and difference. Such moments show that the strength of a good encounter is re-invigorated when it is understood in a perspective that shifts the points of view of the characters of the film, making the movement-images and time-images show feats and the joyful force of a practice of the self, so as to differ and create other ways of living.

KEYWORDS: Self-writing; event; ethics.

Foi um encontro discreto do afeto com o amor. Ela não tinha outro teto. Tinha nome de flor. Vivia cercada de palavras. Adjetivos, substantivos, verbos e advérbios. Alguns chegam sem jeito. Ela chegou com doçura. Quebrou minha armadura, e se alojou no meu peito. Nas histórias de amor não há apenas amor. Nunca dissemos... <eu te amo>. No entanto, nos amamos.

Não é uma história comum. Ela leu pra mim num banco de jardim. Era frágil como uma pomba sentada àquela sombra. Cercada de palavras de nomes comuns como eu. Me deu muitos livros que me tornaram mais vivo. Não morra agora, espere um pouco. Não é hora doce senhora, me dê um pouco mais ainda, um pouco mais da sua vida. Espere...histórias de amor não há apenas amor. Nunca dissemos 'eu te amo'. No entanto, nos amamos.

(BECKER, 2010)

Imagine a cena. Numa praça pública, por volta do final do século passado, um homem de meia-idade conversa com pombos, observado por uma senhora idosa. A Senhora, Margueritte, pede para que Sr. Germain diga detalhadamente os nomes dos pombos da praça. Cena que, no decorrer do filme, *Minhas tardes com Margueritte*, afirma os encontros regulares entre-dois. Na película, Germain, um tanto hesitante, senta-se ao lado de Margueritte, que, experiente com livros, abre um e inicia sua leitura em voz alta...

– Pronto!

– Terminou?

– Sim. Nós lemos *A peste em dez dias*. Exceto algumas passagens.

– Você leu.

– Não pense assim, Germain. Você é um excelente leitor. Ler é também escutar.

– Escutar?

- *Veja as crianças, quando as ensinamos a ler. Lemos para elas em voz alta. Se lemos bem e elas escutam bem, querem sempre mais. Depois, têm necessidade disso.*
- *Ficam viciadas, como numa droga. Nunca usei drogas, mas também nunca usei livros.*
- *É seu.*
- *Não...*
- *Desta vez, aceite. Sim, eu insisto! Pronto. Neste mundo, passamos coisas adiante. Estou lhe passando um livro. Marquei os trechos que escolhemos para ler.*
- *Muito obrigado.*
- *Não vou dizer “de nada”. Porque isso é alguma coisa. Posso compartilhar com você alguns textos que eu amo. Gostaria disso?*
- *Com esse olhar, devia enlouquecer os homens. “Gostaria disso”?*
- *Até logo, Germain.*
- *Até logo, Margueritte.*

Em seguida, Margueritte caminha observada por Germain... que, em imagem movimento, toma um banho e tenta dormir, mas acorda, no meio da noite, para ler *A peste*. Reler, escutar, escrever – e vemos um filme que liga um homem sensível ao cotidiano que o cerca, entrelaçando-o com pessoas, com situações, com a vida marcada do menino “dito” problema, que se torna um adulto.

É com esta cena que abrimos nossa proposta de problematizar um bom encontro, que aqui será feito por meio de uma aproximação entre a noção de escrita de si (FOUCAULT, 2006a) e o filme *Minhas tardes com Margueritte* (BECKER, 2010). Uma aposta na tessitura de bons encontros para problematizar uma prática de constituição de um sujeito ético no presente. A escrita de si trata de uma prática filosófica do início de nossa era, destinada à formação do sujeito. Mas, antes de seguir, destacamos que nossa opção é pelas misturas de gestos intensivos e pequenos, pois estes nos forçam a provocar e a produzir encontros pela vida afora.

Gilles Deleuze nos diz que um encontro propicia um conjunto de sons, gestos, ideias pulsantes, atenção extrema, “risos e sorrisos que se sentem como “perigosos no exato instante em que se experiencia a ternura” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 22), para que seja possível atuar por potência positiva e afirmativa. Algo próximo de um duplo-roubo, um espaço-tempo que se posiciona, entre-dois, em uma micro-política negociada, pois os ritmos são distintos, e há possíveis para forjar agenciamentos coletivos de enunciação, “encontrar, roubar, em vez de resolver, reconhecer e julgar. Porque o reconhecimento é o contrário de um encontro.” (p. 19).

Encontro como algo próximo do que é possível ver em *Minhas tardes com Margueritte*. Um encontro efetivo, de uma autêntica conexão entre-dois, que afirma o imprevisível ou o inesperado, movendo-se em um chão que ele não domina. Um filme delicado, que mostra um bom encontro e deliciosas conversas. É o que vemos na encarnação de seus personagens: Germain e Margueritte. Eles não eram amigos de longa data. Conheceram-se entre tardes no jardim. Contando pombos e os denominando... sim, os pombos possuíam nomes! Um encontro que talvez pudesse vigorar a força de um acontecimento. O que é um encontro que vigora a força de um acontecimento? Talvez, porque Germain necessitasse da amizade que pudesse constituir uma ligação singular e potente, de diferir do que se constituiu. Tardes por entre pombos e leituras, por entre encontros e conversas geracionais, tecidos entre um homem, adulto, e uma mulher, idosa. Tardes por entre escutas, leituras e conversas, em que depois se sentiam impregnados com a potência da alegria, como se eles tivessem se presenteado com o encontro, que se faz vibrar em outros territórios. Essa sensação de alegria impregnada chegou a tal exaltação que, no dia em que Germain ganhou de presente um dicionário, a alegria impulsionou outros movimentos, outros tempos... entrelaces e pulsações que reverberam nos dias, nas manhãs...

O dicionário comparece em um desses encontros, tocando direto em modos e fazeres escassos na vida de Germain. Dispositivo (DELEUZE, 2016) movente, que forja uma multiplicidade virtual do encontro entre-dois – Germain e Margueritte –, envolvendo o cuidado de si e do outro. Como num novelo multilinear e colorido, o dicionário-dispositivo toca em planos sensíveis e racionais, que fazem emergir práticas de si nas manhãs e nas noites de Germain. Na solidão de Germain em seu trailer, na volta de tais encontros, as práticas do uso do dicionário eram grandes e áridas. Germain abre, procura e não encontra. Necessitava ampliar o grau de suportabilidade para aquela experiência! Por isso, dá um passo atrás, devolve o dicionário a Margueritte. Mas, mesmo devolvendo-o, o dispositivo reverbera e inventa outras linhas, ganhando movimento e tempo enquanto Germain ensaia para ler e se encontrar com Margueritte. Sim, os efeitos dos encontros e das conversas ganham formas outras, atravessando a vida de ambos, constituindo-as, inventando-as. Com isso, é possível dizer que o que acontecia dava forma a uma amizade sincera, que deseja a sinceridade pura, pautada na confiança³. Perguntamos, com Passeti (2003,

3. Confiança é um entrelaçamento de engajamento e indeterminação. É experiência compartilhada que amplia a potência de agir. Implica forças de heterogeneização, que engendra um novo tipo de relação que não é pilotada por um desejo de completude e de eternidade, nem implica “anestesia aos efeitos das misturas do

p. 15): “será mesmo a amizade a melhor das coisas que levamos da vida? Podemos responder brevemente dizendo que nada permanece com tanto vigor, dentre as diferentes formas de relacionamentos por nós estabelecidos como a amizade”. Na tessitura da amizade, entre-dois, o que move Germain entre um trailer, a vida, as leituras, as tardes, os pombos, as lembranças que ganham imagens e movimentos em pequenos gestos de fazer, de cada tarde com Margueritte, um acontecimento?

Deleuze (2003, p. 152) afirma que “o brilho, o esplendor do acontecimento, é o sentido. O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera”. Quais seriam os operadores de um sentido, um acontecimento? Em Zourabichvili (2016) há a ligação estreita entre sentir e pensar a diferença pela força do fora, pelo que faz vibrar, intensivamente, seus operadores: pensamento e seu fora; encontro, signo e afeto; imanência; tempo e implicação; e devir. Operadores que dão a ver o que nos força a entrar em uma trama de pensamento comunicacional ancorada na exterioridade das relações da vida. Essas relações envolvem um sentir dimensionado como poder de afetar e ser afetado pelo fora⁴. São afetos que forçam o pensar a se envolver com a invenção de conceitos acontecimentais. Para tanto, é preciso estar atento ao alcance prático desse jogo de sobrevoos em superfícies sensíveis, e também à experiência de se sentir implicado com a diferença que nos coloca em movimento, mas que somente ele pode apreender. Por isso, talvez, é possível dizer que o acontecimento do encontro entre Germain e Margueritte implica um grau ampliado de abertura do sensível às ressonâncias de encontros vitais. Um cuidado que se ampara na experiência dos encontros intensivos, e com isso assume o desafio de afirmar o acaso.

Na cena da transferência de Margueritte para outro Asilo, emergem imagens e movimentos em uma bela estrada. Radiantes, sorridentes, se mostram – Margueritte

modo, num faz de conta de uma existência estável, sem quedas” (ROLNIK, 1994, p. 8). Trata-se de um outro modo de subjetivação, um outro mundo neste mundo. “Amparar o outro na queda: não para evitar que caia, nem para que finja que a queda não existe ou tente anestesiar seus efeitos, mas sim para que possa entregar-se ao caos e dele extrair uma nova existência. Amparar o outro na queda é confiar nessa potência, é desejar que ela se manifeste. Essa confiança fortalece, no outro e em si mesmo, a coragem da entrega” (ROLNIK, 1994, p. 8).

4. Fora, para Deleuze, não se refere à exterioridade ou a uma realidade em conformidade com uma verdade. O fora afirma a diferença, a heterogênesse e a multiplicidade, é um devir do pensamento que se faz criador na medida em que afirma o acaso e a multiplicidade. É tempestade de forças não estratificadas, é informe, espaço de singularidade onde as coisas não são ainda, pois é sempre abertura para um futuro, algo a se realizar. Trata-se de um real virtual. A realidade aí presente não está sob o domínio das formas e sim do indeterminado, imprevisível. As forças do fora indagam as verdades estabilizadas, fazendo-as tremer.

e Germain – viajantes e leitores. Sim, foi um sequestro, um assalto da solidão asilar imposta a Margueritte, junto com um sanduíche dividido, preparando um ambiente perfeito para a amizade. Depois da viagem, eis os dois dentro de casa, de braços dados, conversando, lendo, cheios de amizade. Esta última frase traz as imagens virtuais forjadas com os movimentos do cinema. Um roubo, um duplo-roubo e o efeito do encontro com o cinema.

É curioso, com efeito, pois me parece evidente que a imagem não está no presente. No presente está aquilo que a imagem “representa”, mas não a própria imagem. A imagem mesma é um conjunto de entrelaces de tempo dos quais o presente apenas decorre, seja como múltiplo comum, seja como menor divisor. Os entrelaces de tempos nunca são vistos na percepção ordinária, mas sim na imagem, desde que esta seja criadora. Ela torna sensíveis, visíveis, os entrelaces de tempo irredutíveis do presente. (DELEUZE, 2016, p. 306)

E o que fica dessas imagens movimentos... Talvez, alguns entrelaces temporais do filme digam que os personagens queriam salvar um ao outro. Como se todos os problemas do sequestro asilar tivessem sido tocados, todas as possibilidades estudadas tanto por Germain, como por Margueritte. Nos viajantes vimos, desde a praça com os pombos e livros, apenas essa coisa que haviam procurado, sedentos até então, e enfim encontrado: uma amizade sincera, uma relação de confiança. Um modo, eles sabiam, e com que amargor sabiam, de enfrentar a solidão que um corpo tem.

Viajantes com livros e gestos, o encontro de Germain e Margueritte, nos mostram uma amizade aberta aos acontecimentos... Como se eles se espalhassem em longas tardes em truísmo que uma palavra esgota. Uma amizade insolúvel, construída por entre encontros, conversas e leituras... O que não bastava para encher as tardes, sobretudo porque elas reverberavam em manhãs e noites... Germain e Margueritte queriam tanto salvar um ao outro! A amizade entra como uma matéria-movimento de um cuidado de si e do outro.

AMIZADES E SEUS EFEITOS ETHOPOIÉTICOS: ENCONTROS E OS SENSÍVEIS QUE TOCAM GERMAIN E MARGUERITTE

Um filme que toca na potência da filosofia antiga, a que existia nos idos do início de nossa era. Pois a filosofia antiga não é disciplina do conhecimento, não

tinha a ver com a formulação de sistemas de pensamento, com a organização do pensamento formal, com conceitos complexos demais que visavam à modificação do caos da vida em uma organização linear. Não! Não era isso! Então, o que era a filosofia antiga? Hadot (2014, p. 262) diz que “a filosofia antiga exigia uma conversão radical na transformação da maneira de viver. Um exercício tanto para alcançar a sabedoria, como para poder ser diferentemente”.

A filosofia antiga era para ser vivida, para ser praticada, era para ser experienciada. O que estava em jogo nas escolas filosóficas não era a transmissão do conhecimento “puro”. Os filósofos antigos buscavam conduzir os jovens, os discípulos para a conquista de uma maestria da “Arte de viver”. Quando falamos em filosofia, aqui, nos referimos a essa filosofia como arte de viver. Foucault (1994) nos diz que não se pode aprender a arte de viver sem a *askesis*, que é entendida como treino de si por si mesmo. Isso é uma prática de si, um exercitar a si mesmo.

A filosofia é uma *askesis*, um exercício de si, um ensaio, uma experiência modificadora de si, para tomar a vida por si e poder transformá-la (FOUCAULT, 1994). Como fazer uma *askesis*? Preocupados na arte de viver, a atenção dos filósofos antigos volta-se para os hábitos, para a escrita, para a dieta, para os regimes de exercícios, para o uso dos prazeres sexuais ou étlicos... Como fazer, como modificar o modo de viver. Era esse o problema principal. E aí os filósofos foram direto ao ponto: mudando os hábitos, modificando os regimes, prestando atenção nas ações diárias. O como fazer implica uma ação. Por isso, a filosofia antiga é chamada de prática de si. Prática e conhecimento que visam em primeira e última instância a uma transformação do sujeito que conhece.

Foucault (2006a) nos diz que a escrita de si, como uma prática de si, é um contraveneno para um vaguear da vontade. A escrita de si é um dispositivo para enfrentar a multiplicidade, a pluralidade de imagens e as representações existentes no mundo exterior. A escrita de si possibilita a rememoração e permite que a vontade não se disperse. A vontade tem uma única e permanente meta. O que se deve sempre querer, segundo os gregos, é: o governo de si. Especialmente, aproximamo-nos mais com filósofos que nos forcem a pensar para seguirmos resistentes na vontade de se alegrar consigo mesmo.

“A escrita de si” (Foucault, 2006a) é uma prática que se inicia na Grécia no século IV a.C., com o uso dos *hypomnêmatas*, que são cadernos de notas que se tornaram comuns a todo um público culto. O que se anotava nos *hypomnêmatas*? Citações, fragmentos de obras lidas, exemplos e ações que se testemunharam e

impressionaram. Pensamentos ouvidos em conversas ou em aulas ou que vieram à mente. Algo próximo de uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas. Foucault nos diz que a escrita constitui uma “experiência e uma pedra de toque: revelando os movimentos do pensamento, ela dissipa a sombra interior onde se tecem as tramas dos inimigos” (2006a, p. 145). E ele completa (p. 147):

A escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a *askesis*: ou seja, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação. Como elemento de treinamento de si, a escrita tem, para utilizar uma expressão que se encontra em Plutarco, uma função *etopoiética*: ela é a operadora da transformação da verdade em *éthos*.

É Foucault também quem nos definirá o que é um *éthos*: maneira de ser e de se conduzir, problematizando o tema da liberdade e da liberdade do indivíduo como um problema ético; que, para Foucault (2006b, p. 270-271), trata do sentido em que os gregos o entendiam, seu *éthos* visível para os outros. Seus hábitos, seu porte, seu modo de caminhar, sua calma em responder aos acontecimentos... A forma concreta da liberdade era seu modo de viver e de se conduzir, por isso eles – os gregos – problematizavam sua liberdade. Para que as práticas de liberdade tomem forma de um *éthos*, é necessário todo um trabalho de si sobre si mesmo, que implica

[...] relações complexas com os outros, uma vez que esse *éthos* da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros; [...]. O *éthos* também implica uma relação com os outros, já que o cuidado de si permite ocupar a cidade, na comunidade ou nas relações interindividuais o lugar conveniente – seja para exercer uma magistratura ou para manter relações de amizade. (FOUCAULT, 2006b, p. 270-271)

Como uma prática de si, os *hypomnêmatas* não são apenas um suporte para a memória. O exercício completo é ler, escrever, reler, conversar consigo, conversar com outros. As práticas de si – como a escrita de si – objetivam transformar o discurso recebido em ação, em modos de viver, em *éthos*. E, quando temos um acontecimento inesperado da vida, colocamos à prova esse ensaio. É nos momentos de enfrentamento do real que se deve ter à mão, isto é, marcados na alma, os princípios que ajudam o sujeito a dar uma resposta ética própria ao acontecimento.

O fundamental para os filósofos antigos é que essa diversidade de discursos reunidos em *hypomnêmatas*, em anotações, em cartas, seja posteriormente subjetivada por meio da releitura e da meditação. O importante é que tais discursos possuam uma unidade. Não é uma reunião pura e simples de fragmentos de leitura ou de opiniões. É algo próximo de um canto coral. Há vozes plurais, agudas, graves, médias, femininas e masculinas. No coral, nenhuma voz individual pode, nela mesma, se distinguir; somente as vozes plurais se afirmam em coletivo. Vozes com suas singularidades, seus preceitos, mas convergindo em uma unidade (FOUCAULT, 2006a).

Com este exemplo do coral, dado por Sêneca (2014), podemos dizer que é esta unidade, marcada por singularizações, pois não é homogeneidade e sim polifônica, a grande obra de uma escrita de si. Imaginamos algo como se fosse um outro corpo escrito em nós. Um outro corpo que nos ampara, que nos aconselha e que nos impulsiona a agir. Um corpo voz que nos orienta nas decisões cotidianas. Próximo do que encontramos entre Margueritte e Germain: um encontro polifônico de sensíveis vozes, mediado pelas leituras e pelos encontros.

A constituição do gesto de escrever, da leitura e da releitura pode unificar fragmentos heterogêneos por meio da subjetivação do exercício da escrita pessoal. Nesses termos, a função de uma escrita de si é a da constituição, com todas as leituras e releituras, de um corpo. Mas Foucault nos chama a atenção para a necessidade de compreender que esse corpo não é de doutrina, mas sim um corpo concreto de gestos: “a escrita transforma a coisa vista ou ouvida em forças e em sangue” (FOUCAULT, 2006a, p. 152).

Os *hypomnêmatas*, como uma prática de si, um exercício de pensamento que faz da vida uma obra definida entre o pensar e o agir, tratando de fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se lança sobre si mesmo, ao comparar suas ações cotidianas com as regras e as ações de uma técnica de vida. Um exercício de pensamento que não se refere a uma prática coercitiva, mas a uma prática de autoformação, acentuando os modos de ser e a maneira de se conduzir, ou seja, sua atitude, seu *éthos*.

Na escrita de si, o movimento do exercício, como uma experiência modificadora de si, volta-se para fora, para o mundo e a vida. O praticante está captando, selecionando, escrevendo, lendo, relendo; e incorporando, subjetivando; tornando seu pensamento, gestos, discursos, princípios, exemplos que estão fora de si para tornar quem se está sendo. A pergunta mais importante para os filósofos antigos é “como faço para viver como se deve?” Como nos formamos, como nos educamos, qual a instrução necessária... Na escrita de si estamos voltados para fora, para ver

com admiração o outro, esse outro que pensou e realizou coisas admiráveis, que serve como exemplo para transformar em ação, produzindo uma coerência entre o que você diz e o que você faz, entre o pensar e o agir.

PRÁTICAS DE SI E SEUS ENTRELAÇAMENTOS COM CINEMA E COM DIFERENÇA

Talvez, no entrelaçamento cinema, filosofia antiga e diferença, seja possível dizer que Margueritte e Germain forjaram, com as leituras pelas tardes no jardim, uma prática de si. Quais as práticas produzidas pela leitura entre dois, propostas pelos encontros entre Margueritte e Germain? Quais as relações entre leitura e as artes da vida?

Michel Foucault, como já indicamos, destaca a importância dos exercícios ensaísticos que buscam, por meio da filosofia, um refinamento na arte de viver. Como fazer para viver como se deve? Talvez, trata-se de enfrentar um problema com o qual lidamos no dia a dia. Uma face da filosofia descolada da abstração e do transcendental, que possui seus percursos labirínticos. Mas essas trajetórias labirínticas não são para ser mapeadas, medidas e traduzidas em enunciados ou estruturas conceituais. Atravessar o labirinto das artes de viver significa aproximar-se de si mesmo e, eventualmente, desprender-se de si, a fim de inventar outras saídas e sentidos para uma existência que até então se encontrava perdida, olhando mapas e desprezando horizontes.

Para Foucault, o valor de um sujeito era avaliado segundo o seu *éthos*, a sua maneira de ser – que não era natural ou inata –, mas, sim, elaborada de forma estudiosa e modificada lenta e arduamente. Os gregos, como dissemos, reconheciam como bela existência aquela em que o sujeito consegue estabelecer uma coerência visível entre o que ele diz, o que ele pensa, o que faz e como se comporta frente aos outros ou às dificuldades da vida. Era essa obra esculpida, que seria admirada como uma verdadeira obra de arte.

No entrelaçar dos tempos moventes, o filme *Minhas tardes com Margueritte* circula em situações para pensar o presente: “Bravo! Que imbecil! Fala a mãe de Germain em um mercado de bairro, após a criança Germain ter quebrado um vidro de leite. Olhos pulsantes dizem a intensidade viva da relação mãe e filho: “E temos isto. Como, dá prejuízo e se suja. É só o que isto faz”, diz a mãe. A imagem do passado se entrelaça com a do presente, e a cena seguinte é a de uma mão esculpindo um pedaço de madeira, simultaneamente à voz de Germain adulto: “Isto”... Como pode

chamar alguém de “isto”? Nem um cão eu chamaria de “isto”. Se eu tivesse um cão, o chamaria de ... cão. “Isto”...

Germain foi um típico “menino problema”, como habitualmente se denomina nos espaços educacionais (ou escolas), e com diferenças em seus modos de funcionamento, tornou-se homem e cultivou a arte de esculpir pássaros... livres... Germain teve a ousadia de converter sua própria existência e cultivar gestos para fazer modo de vida livre, aproximando de uma maneira invulgar a experiência com os outros e consigo. Há em Germain uma conexão tensa entre seus gestos e sua vida singular, errante e solitária. Suas pichações e entalhos em madeiras, de início, e, depois dos encontros com Margueritte, as leituras podem ser pensadas como registros minuciosos de um *ethos*, na tentativa de tornar-se outro.

É no jardim que Germain encontra Margueritte. Um encontro simples e provocador, como os que abrem caminhos para ele se encontrar consigo mesmo, com os seus desejos, problemas, gostos e modos de ser. Mas esse encontro não foi dado somente pelas leituras dos livros, mas, sobretudo, pela vida cotidiana, pela atitude, pelos costumes, pela abertura de espaço-tempo do encontro com o outro. Um *éthos* entre eles. Uma amizade tecida pela *ethopoiesis* de ler, de escutar e de se encontrar para conversar. A ação entre eles seria ética nesse sentido: o modo de viver e de ser livre para encontrar uma maneira de ser, de pensar e de agir singular. Não era apenas por meio das leituras de livros ou do conhecimento que Margueritte possuía, que se daria esse encontro. Ambos eram simples e honestos um com o outro no pensamento e na vida. Germain coloca sua atenção nos verdadeiros problemas que se apresentam para o homem. Isto é o seu regime alimentar, a busca por um clima e um local adequado para o desenvolvimento de si... um trailer no quintal da casa de sua mãe, em que ele cultivava sua horta, e pode se relacionar com sua mãe, em uma distância ótima para seguir sua vida. Germain pensa as coisas próximas e concretas. O que pode ser efetivamente alterado, mudado, transformado. Sua aposta é a de prestar atenção nas coisas próximas e pequenas do existir com carne, osso e desejo.

Vale retomar uma questão já colocada logo no início: o que em um encontro vigora a força de um acontecimento? Zourabichvili (2016, p. 150) nos diz que

algo só é experimentado, só consiste, no sentido forte, quando posto numa perspectiva que desloca os pontos de vista, fazendo com que eles se retomem desigualmente uns nos outros. Somos vivos, intensos e pensamos tão somente enquanto pelo menos algum outro pensa em nós.

Próximo do que encontramos na cena do jardim:

Germain aguarda Margueritte e interpela uma mulher que se aproxima com um carinho e duas crianças:

- *Está ocupado.*
- *O quê?*
- *Ocupado.*
- *Como assim, ocupado?*
- *Que audácia!*
- *Bom dia, Sr. Chazes.*
- *Pode me chamar de Germain.*
- *Germain?*
- *Sim.*
- *Só vou chamá-lo assim se me chamar de Margueritte.*
- *Se insistir, não tenho escolha.*
- *Sim, eu insisto.*
- *Então, está bem.*
- *Me atrasei porque meu sobrinho e sua mulher chegaram da Bélgica. Chegaram sem avisar. Tiveram um problema de dinheiro.*
- *Você viu? Parece até que nós tínhamos um encontro marcado.*
- *Como um encontro amoroso.*
- *Humm... Parece bom o seu sanduíche.*
- *Quer um pedaço?*
- *Obrigada, almocei há pouco. É estranho ver um homem num jardim a esta hora. Você não tem emprego?*
- *Sim, tenho vários. Mas posso apertar o botão “pausa”.*
- *Pensei em você na noite passada.*
- *Em mim? Porquê?*
- *Pensei em você e nos nossos pombos. Sabe, quando estamos escolhendo um livro, ficamos lendo trechos ao acaso. Acabei me deparando com uma frase... Agora não me lembro... Vou encontrá-la.*

(Margueritte, sob o olhar atento de Germain, pega seus óculos, abre sua bolsa e saca um livro)

“Como imaginar, por exemplo, uma cidade sem pombos, sem árvores e sem jardins, onde não se encontra nem rufar de asas, nem farfalhar de folhas, um lugar neutro, em

suma, onde a mudança das estações só é percebida no céu e a primavera se anuncia apenas na qualidade do ar e nos buquês de flores que os pequenos vendedores trazem dos subúrbios. Uma primavera que é vendida nos mercados.”

– *Você gostou?*

– *Sim, mas poderia... Começar tudo de novo, desta vez não tão rápido?*

– *Claro, com todo prazer.*

E Margueritte repete a leitura, e antes de terminar é interrompida por Germain.

– *Isso não poderia existir. Mas não é ruim, o seu livro. Como se chama?*

– *“A Peste”. De Albert Camus.*

– *Albert! Como o meu avô!*

– *Posso emprestá-lo, se quiser.*

– *Não... Sabe, eu não leio muito...*

Na cena seguinte, aparece Germain menino, lendo com lentidão e fragmentariamente o livro que lhe era solicitado. Por entre imagens e movimentos, o tempo presente se afirma como gestos estéticos de um homem que liga passado, presente e futuro... Imagem movimento e tempo para uma cena com Germain, já homem, e seus colegas de bar...

– *É um burro, mesmo... (diz um dos personagens do bar)*

A cena seguinte já mostra Germain trabalhando em seu canteiro, falando consigo...

– *Aqueles babacas, sempre rindo de mim. Ler é complicado. Para você eu posso confessar (se dirigindo ao seu gato). Sabe... Você lê uma palavra, a segunda, a terceira... você segue em frente, sublinhando com o dedo, onze, doze, até o ponto final. Aí você avançou um pouco. O problema é que você quer juntar as palavras mas elas se embaralham. Como porcas e parafusos jogados numa caixa, entende? As pessoas que sabem, para elas é fácil. Como Margueritte. Ah! Se você visse aquela velhinha! Quarenta quilos, sempre bem arrumadinha. A cabeça cheia de prateleiras com livros, livros... E ela entende tudo!*

Cenas entrelaçadas descontinuamente, que mostram a composição acontecimental da vida de Germain. Como vemos nas imagens das conversas entre Margueritte e Germain...

– *Você é um bom homem, Germain.*

Por entre as tardes e os efeitos dos encontros com Margueritte ou dos descaminhos...

– Obrigada por estas maravilhas. (Refere-se Margueritte a uma cesta de legumes e verduras dadas por Germain). Mas, para carregá-las, preciso de uma carroça.

– Vou ajudá-la. Onde a senhora mora?

[...]

– Pessoalmente, gosto muito daquele lar de idosos. O ambiente é bom, a equipe é cuidadosa. Porque, você sabe, a velhice é um fardo. Sobretudo para os outros. A vantagem da velhice é que, quando nos aborrecemos, sabemos que não será por muito tempo.

– Uma frase ficou na minha cabeça. É do livro que nós começamos. “Uivar como um cão sobre o túmulo de sua mãe”.

– Tem certeza dessa frase?

– Sim, tenho certeza.

... Germain repete a frase de memória... enquanto Margueritte a procura no livro...

– Ah, aqui está! Você tinha razão. “Voltamos sempre para uivar sobre o túmulo de nossa mãe, como um cão abandonado”.

– Isso mesmo...

– Germain, estou impressionada. Você tem uma excelente memória auditiva.

– Não, apenas me lembro das coisas que ouço.

... Margueritte sorri e recoloca seus óculos, continuando a leitura susurradamente...

– E eu? Também quero escutar.

– Desculpe, me distraí. “Não é bom ser tão amado numa idade tão tenra. Isso cria maus hábitos. Nós ansiamos, esperamos, criamos expectativas. Com o amor materno a vida nos faz, na aurora, uma promessa que não cumprir”.

– Esse é o título. O título... “A promessa da Aurora”. É porque, no início, a vida faz promessas que não pode cumprir.

– É exatamente isso. Existe o amor materno e depois... Depois, “cada vez que uma mulher toma você nos braços e o aperta junto ao peito, são apenas condolências. Voltamos sempre para uivar sobre o túmulo da nossa mãe, como um cão abandonado”. Aí está. “Nunca mais, nunca mais aqueles braços adoráveis enlaçam o seu pescoço e aqueles lábios doces lhe falam de amor”. Assim pensa o autor, Romain Gary, que adorava sua mãe.

– Por quê? Não é uma história inventada?

– Não, é a história da vida dele.

– E se tivesse sido o contrário?

– O contrário?

– Sim. Se ele não fosse amado pela mãe, o que teria acontecido?

- Sei lá. Se uma criança não recebe amor durante a infância, precisa descobrir tudo depois, não?
- Não sei nada sobre isso. Não sei.
- Sua mãe está viva, Germain?
- Ah, está!
- Como ela tratava você, quando garoto?
- Não dava a mínima.
- E agora?
- Continua não dando a mínima. Me trata como um nada. É como se não existisse.
- É terrível, o que você diz. A indiferença é a pior coisa, ainda mais para uma mãe.
- Como diz Jojo, ela não leva jeito...

Um homem que pelo seu passado estava condenado ao dito lugar da diferença que atinge a todos nós. Mas seu modo de vida atrelado aos encontros com Margueritte nos faz ver um homem em transformação de si, que se encontra com a sua condição existencial, e amplia seu grau de suportabilidade para a leitura e uma vida atravessada por ela... Mas ele fala a Margueritte que não é fácil:

- É tarde demais para mim, sabe? Não precisa cortar a floresta da Amazônia para fazer dicionários que não ajudam aos idiotas. É como dar óculos para um míope. De repente, vemos tudo, todas as falhas e defeitos. Tentei aprender com você...mas dói muito. Era melhor antes, era tudo mais simples.

Olhando-o atentamente, Margueritte diz suavemente: Vou fazer o chá. Se retira do ambiente, mas continua falando...

- Quando você diz isso, também dói em mim.

Mas, naquele mesmo encontro, eles continuam... a leitura atravessa suas vidas, como uma pedra de toque, enlaçando singularidades e diferenças que os aproximam. Sim, um belo encontro! De confiança. De vida e de leitura. De cinema e de invenção. De um homem que não lê e se torna um leitor. De uma senhora sensível, delicada, com um homem dito rude, mas artista. Um escultor da vida, esculpindo pássaros e a sua própria vida. Ao cuidar de si ele relê, escuta e escreve sua própria vida, com suas diferenças, seu estilo de vida, seus amigos de bar:

- Não tem mais tempo para jogar com seus amigos?

Por entre as tardes e os efeitos dos encontros com Margueritte ou dos descaminhos...

- O que está havendo, Germain? Não bebe mais, fala palavras que não entendemos. Quando isso vai acabar?
- É verdade, você mudou e preferimos o Germain antigo.
- Logo vai parar de trepar. Tenho pena da pobre Annette.
- Eu não trepo mais com Annette. Agora fazemos amor. Aprendo palavras novas e vocês ficam putos? Se não gostaram, vão à merda. E isso não é uma lítote...

Sentado no banco do jardim com o presente deixado por Margueritte, o dicionário, Germain fala os nomes dos pombos e tem a ideia do sequestro....um rapto para que os bons encontros e a amizade perdurem, para abrir flancos no acaso e criar um tempo que vagueia da dedicação de um para o outro... mas se afirma por um entre-dois, imagem e movimento do que se tem de um bom encontro. Contudo, e, para terminar como começamos, é bom repetir... “Foi um encontro discreto do afeto com o amor... entre um homem, uma mulher, livros, leituras, vidas... sempre apostando na força alegre de uma prática de si, para poder diferir e inventar modos outros de viver”.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- _____. *Dois regimes de loucos: textos e entrevistas*. Trad. Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Trad. José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio D'água, 2004.
- FOUCAULT, M. Escrita de si. In: Foucault, M. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. Trad. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. p. 144-162.
- _____. Uma ética da existência. In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p.288-293.
- _____. *A hermenêutica do sujeito*. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- HADOT, P. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. Trad. Flávio Fontenelle Loque e Loraine de Fátima Oliveira. São Paulo: É realizações Editora, 2014.
- PASSETTI, E. *Éticas dos amigos: invenções libertárias da vida*. São Paulo: Imaginário, 2003.
- ROLNIK, S. Hal Hartley e a ética da confiança. In: *Trafic. Revue de Cinéma*, n. 12, p.104-114. P.O.L., Paris, outono, 1994.
- SÊNECA, L. A. *Cartas a Lucílio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.
- ZOURABICHVILI, F. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. São Paulo: Editora 34, 2016.

FILMOGRAFIA

BECKER, J. *Minhas tardes com Margueritte*. Paris: Imovision, 2010. 122 min., som, cor.

SOBRE AS AUTORAS

Rosimeri de Oliveira Dias é graduada em Pedagogia (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), tem Mestrado em Educação (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e Doutorado em Psicologia (Universidade Federal do Rio de Janeiro). É professora/pesquisadora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com pesquisas nos seguintes temas: estudos foucaultianos, políticas cognitivas, produção de subjetividade, experiência, estética da existência e formação inventiva de professores. É Procientista/UERJ e Jovem Cientista do Nosso Estado/FAPERJ.

E-mail: rosimeri.dias@uol.com.br.

Maria Elizabeth Barros de Barros é graduada em Psicologia (Universidade Federal do Rio de Janeiro), tem Mestrado em Psicologia Escolar (Universidade Gama Filho) e Doutorado em Educação Brasileira (Universidade Federal do Rio de Janeiro). É professora/pesquisadora da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Educação, Saúde Coletiva e Psicologia Institucional e do Trabalho, com pesquisa em saúde do trabalhador da Educação, com bolsa produtividade do CNPq nível 1.

E-mail: betebarros@uol.com.br.

Recebido em 27 de janeiro de 2018 e aprovado em 22 de março de 2018.

Quando ainda não existia a palavra: M – o vampiro de Dusseldorf (1931)

When the word did not exist yet: “M” (1931)

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n73p87-103>

NILDA ALVES¹

NOALE TOJA²

RESUMO: Este trabalho provoca a pensar acerca dos processos educativos a partir do envolvimento do cinema como um dispositivo que compõe as redes educativas de docentes e discentes, nos projetos de pesquisa “Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente – o caso do cinema, suas imagens e sons” (2012-2017) e “Processos curriculares e movimentos migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas” (2017-2022), desenvolvidos com a criação de cineclubes, esses ‘*praticantespensantes*’ das escolas em alguns municípios do Rio de Janeiro. Esses projetos têm como objetivos: identificar os mundos culturais dos docentes, bem como os modos como questões sociais graves entram nos currículos escolares. O filme em torno do qual se trabalha neste artigo é *M – o vampiro de Dusseldorf* (1931), do diretor alemão Fritz Lang, exibido em encontros dos cineclubes. Um filme provocativo, inovador para sua época, coloca questões acerca da presença do desvio social em contextos cotidianos e os modos como agem ou podem agir autoridades públicas e ‘*praticantespensantes*’ de cotidianos quanto a esta questão.

PALAVRAS-CHAVE: Redes educativas; cineclube; currículos.

1. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

2. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

ABSTRACT: This study is an invitation to think about the educational processes that take place with the involvement with cinema as a dispositive that makes up in the educational network of teachers and students, in the research projects “Educational networks, cultural flows and teaching work – the case of the cinema, its images and sounds” (2012-2017) and “Curricular process and migratory movements: the ways how social issues are transformed in curricular issues at school” (2017-2022), developed with the creation of cineclubs, these ‘*practitionersthinkers*’ that exist in schools of a few cities in the state of Rio de Janeiro. These projects have, as objectives, identifying the cultural worlds of the teachers, as well as the way how serious social issues affect the school curriculum. The movie we have worked with in this article is “M” – Eine Stadt sucht einen Mörder (1931, Germany), shown in cineclubs meetings. A provocative movie, innovative for its time, it shows us questions about social deviation in everyday life contexts and the way public authorities and the ‘*practitionersthinkers*’ may and will deal with them.

KEYWORDS: Educational networks; cineclub; curriculum.

INTRODUÇÃO

Dentro de projetos em cujo desenvolvimento queríamos compreender aquilo que identificamos como os “mundos culturais dos docentes” e os modos como questões sociais graves se incorporam aos currículos escolares, incrementamos a criação de cineclubes com docentes e discentes em alguns municípios do Rio de Janeiro³. As temáticas com que trabalhamos foram, no primeiro projeto, bastante variadas e permitiram ‘conversas’⁴ em torno de questões culturais da contemporaneidade, presentes nos tantos ‘*dentrofora*’⁵ das escolas e nos agrupamos em: a) filmes com docentes e discentes que nos permitiram trabalhar vivências urbanas e rurais; questões de trabalho e emprego de professores e professoras; práticas escolares na contemporaneidade em processos de criação; relações entre docentes e discentes (e seus responsáveis) em múltiplos processos curriculares; b) outras temáticas, como diferenças/identidades raciais, incluindo questões religiosas; diferenças/

3. Os municípios nos quais trabalhamos são: Rio de Janeiro, Nova Friburgo, Angra dos Reis, S. Gonçalo e Paracambi.

4. As “conversas” nas pesquisas com os cotidianos são entendidas como o lócus principal de seu desenvolvimento.

5. Nas pesquisas com os cotidianos temos percebido que as dicotomias, necessárias à criação e ao desenvolvimento das ciências na Modernidade, têm significado limites àquilo que precisamos criar e desenvolver nestas pesquisas. Temos assinalado esta questão, escrevendo os termos dessas dicotomias desta maneira: juntos, em itálico e entre aspas simples.

identidades de gênero; relações com as múltiplas mídias; movimentos sociais em suas reivindicações por escolas. Já no segundo projeto, concentramo-nos em uma questão principal: as migrações humanas, suas origens na história e, especialmente, na contemporaneidade, sempre buscando compreender os movimentos de sua incorporação nos currículos escolares.

Com esta variedade de filmes, buscamos melhor compreender as redes educativas e culturais que os *'praticantespensantes'* (OLIVEIRA, 2012) das escolas formam e nas quais se formam e como os contatos que aí estabelecem ajudam a resolver os problemas que enfrentam em seu dia a dia curricular, criando *'conhecimentossignificações'*⁶ incorporados nos currículos cotidianos. Entendidas como de *'praticasteorias'* – já que percebemos que nelas são criadas, permanentemente, práticas necessárias e possíveis ao viver cotidiano e intimamente relacionadas à criação de formas de pensamento a que podemos chamar teorias –, as redes educativas com que estamos trabalhando são assim enunciadas: a da formação acadêmica; a das ações pedagógicas cotidianas; a das políticas de governo; a das ações coletivas dos movimentos sociais; a de criação e “uso” das artes; a das pesquisas em educação; a de produção e ‘usos’ de mídias; a das vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas.

Compreendendo a existência dessas redes e buscando identificá-las tal como se apresentam em filmes; percebendo que os processos de pesquisa que desenvolvíamos exigiam tratar da questão de pessoas consideradas “especiais”, em tantos grupos sociais, com as dificuldades que existem para relacionarmos-nos com elas; e considerando o modo como essas relações nos questionam nas escolas, tomamos a decisão de trabalhar com o filme *M – O vampiro de Dusseldorf*, do diretor alemão Fritz Lang, de 1931, sabendo os desafios que teríamos, pois se tratava de um filme preto e branco, em momento no qual o som⁸ começava no cinema e com uma forma de atuação ainda bastante exagerada, segundo os cânones atuais. Mas achamos que valia lançarmo-nos a discutir esta questão com um filme que tratava de um *serial killer*, tal como os chamamos hoje, tendo em especial as séries de televisão americanas nos dado as “chaves-clichês” para os identificar. Ou seja, a partir de um

6. Nas pesquisas com os cotidianos, fomos entendendo que a todo conhecimento criado são criadas para eles significações que os explicam como necessários e, mesmo, justificam sua criação e permanência social.
7. O filme está acessível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=r9RLbwkVPoA>>.
8. Nos projetos desenvolvidos temos tido um apoio importante do músico e criador de trilhas sonoras para o cinema e a televisão, Fernando Moura . Ver Moura (2017).

Quando ainda não existia a palavra: *M – o vampiro de Dusseldorf* (1931)

filme considerado um dos grandes clássicos do cinema, que trata da questão, relacionando-a a situações sociais contextuais e trazendo inovações técnicas importantes.

M – O VAMPIRO DE DUSSELDORF – O FILME



Figura 01. Cena do filme *M, o vampiro de Dusseldorf* que, entre outras, serviu de base ao cartaz mundialmente usado.



Figura 02. Cena inicial do filme: a menina Elsie, no pátio da escola, brincando



Figura 03. Cena de Beckert comprando balão para Elsie.

O filme *M – o vampiro de Dusseldorf* (*M – Eine Stadt sucht einen Mörder*), produzido em 1931, é considerado um clássico do cinema expressionista alemão e teve como seu diretor Fritz Lang, cineasta já consagrado quando o produziu. Em síntese, o filme mostra um misterioso infanticida que leva o terror a Dusseldorf, cidade alemã. Como a polícia local não consegue capturar o *serial killer*, um grupo de foras da lei se une para encontrar o assassino. E, quando o capturam, fazem o seu julgamento segundo as normas dos tribunais que tão bem conhecem.

O filme mostra, de forma criativa e crítica, a história de Peter Kürten, um assassino e violador de mulheres, acontecimento que marcou a década de 1920, na cidade de Dusseldorf. Esse caso causou impactos na Alemanha, repercutiu em outros países e gerou estudos sobre a mente humana, as questões da psicopatia e das relações e das redes sociais envolvidas em comportamentos e ações dessa natureza. Como, por exemplo, fez Karl Berg, que publicou um livro a partir de entrevista realizada com Kürten na prisão. Uma história de vida marcada por diferentes violências sofridas desde a infância possivelmente tenha gerado o sentimento e o comportamento violento em Kürten, que ainda criança matou dois amigos afogados em um rio. Kürten foi executado em 02 de julho de 1931, em Colônia, Alemanha, quase dois meses após o lançamento do filme *M*.

Embora diversos críticos do filme, desde sempre, digam que também nesta obra Fritz Lang faz uma crítica às mazelas da sociedade moderna e mesmo ao regime político que se instalava na Alemanha naquele momento, na biografia do diretor há a informação de que Hitler, ao assistir a película *Metrópole*, produção anterior de Lang, ficou fascinado com a qualidade e a abordagem de seu conteúdo e convidou-o, juntamente com sua esposa, Thea Von Harbou, para incumbir-se da campanha publicitária do partido nazista. Parece que se, em um primeiro momento, os dois aceitaram o convite, após o filme de que estamos tratando, Lang se distanciou desse grupo e quase imediatamente fugiu para Paris⁹. Importante lembrar que o título inicial do filme era *Os assassinos estão entre nós*, que teria sido censurado por agentes do governo alemão, à época.

A existência de uma “organização criminoso” que dá solução ao problema, a atmosfera pesada, o ritmo denso do filme, com os inúmeros recursos audiovisuais incorporados, consegue captar as agruras e as incertezas dos contextos

9. Ele foi em seguida para os Estados Unidos, onde não consegue seguir sua importante carreira anterior. Ele trabalhou em um dos clássicos do cinema, *Sunset boulevard*, no qual faz o papel de mordomo.

políticos, sociais e econômicos daquela época, o que é, aliás, típico da composição expressionista.

Entre outras ações, para se aproximar – e retratá-las – das questões que envolvem o sofrimento psiquiátrico e a violência que ele pode provocar – tônicas do filme –, Lang ficou internado num manicômio por uma semana, estudou vários processos judiciais de crimes ligados a psicopatia, estudou o comportamento das pessoas em situação de surto e em julgamentos de crimes dessa natureza, o que o levou a preparar a cena belíssima do vilão Hans Beckert¹⁰, no momento do julgamento, nos últimos 20 minutos da película. Nela, Beckert evidencia sua fragilidade, seu medo e reconhece sua humanidade, quando fala de sua falta de controle sobre os seus atos, como se um outro ser o tomasse. São quatro minutos de um discurso que começa questionando os inquisidores e a validade daquele julgamento, questionando os que estão presentes na cena: “O que você sabe sobre isso? Quem é você, afinal? Quem são vocês? Criminosos? Todos criminosos? Arrombam cofres, assaltam casa, batem carteira, mas poderiam ter sido outras coisas, se alguém lhes tivessem ensinado a trabalhar, e se vocês não fossem um bando de bastardos e preguiçosos. Mas não posso ajudar a mim mesmo, não tenho controle sobre isto [...]”. Nesta longa fala, está contida a posição de Lang acerca desses seres e as relações potentes que fazem com a sociedade em que vivem e aparecem, cometendo seus crimes.



Figura 04. “Quero escapar, quero fugir de mim mesmo, mas é impossível. ... Sou possuído por fantasma, fantasma de mães. E das crianças, elas nunca me deixam. ... Eu não consigo lembrar de nada. ... Mas quem irá me acreditar? Quem sabe o que é isto para mim?” (Beckert, 1:43:30 – 1:44:58).

10. Representado pelo magnífico ator de teatro e cinema austríaco, Peter Lorre. De origem judia, ele fugiu para os Estados Unidos antes mesmo de Lang, que também era meio judeu. Nos EUA, Lorre trabalhou no conhecidíssimo Casablanca e também em Relíquia macabra e Cassino Royale.

Este julgamento se dá porque são os “fora da lei” que conseguem capturar o assassino, pois a polícia e as autoridades em geral ficam tontas com o que está acontecendo. Aos 36 minutos do filme, Lang mostra isso, com a polícia justificando sua incompetência ao resolver o caso, falando da sua complexidade, pela forma como as crianças desaparecem sem deixar rastro, ao mesmo tempo que legitima a astúcia do vilão, que, segundo os policiais, não deixa pistas. E para se eximirem da responsabilidade pela demora em solucionar os crimes, ainda responsabilizam os pais pela falta de cuidado, que leva ao sumiço das crianças.

No processo de investigação policial, o filme mostra a fragilidade do sistema de segurança, que não consegue criar um plano de ação que leve ao objetivo intentado. E, ao contrário, cria pânico na cidade, ao colocar qualquer pessoa como suspeito. Na busca pelo assassino, há cenas que mostram a invasão das casas de pessoas humildes, a prisão de um idoso que é abordado por uma criança que lhe pergunta a hora etc. Essas ações buscam, não resolver o problema, mas achar um “bode expiatório”. É nesse momento de confusão que o primeiro título do filme, censurado, é dito três vezes, nervosamente: “*o assassino está entre nós*”. Toda essa sequência traz uma incrível ambiência sonora, acentuando o nervosismo da situação e o estado caótico das buscas efetuadas. Esta sequência é cortada para cenas nas quais é lida a carta escrita pelo assassino, encaminhada e publicada por um jornal local. Para esta cena, Lang traz o recurso do silêncio, utilizado também em outros momentos, com outras intenções.

O diretor do filme prepara um jogo de cena, tecendo duas tramas paralelas – na busca da solução dos crimes e na captura do assassino. De um lado, autoridades da segurança pública e, de outro, os criminosos. Os pontos de interseção entre as duas situações estão na repetição de frases com entonações diferentes, ou como resposta à última deixa, ou ainda com alternativas contrárias. Um exemplo do uso desses recursos é a transição de uma cena para outra, usando a relação de tempo de investigação, “*são oito meses que a polícia está no caso*”, frase enfatizada por um dos agentes de segurança. Na cena seguinte, no grupo de criminosos, a mesma frase é repetida, embora com outra entonação. No final da sequência, os criminosos decidem que vão resolver o caso e pedem a colaboração de uma parcela da população, ao contrário dos agentes de segurança, que se queixam da participação popular: para eles o povo não colabora, só sabe cobrar. A tática usada pelos criminosos será recrutar os mendigos e os trabalhadores pobres da cidade, mapeando seus pontos de permanência no espaço. Esses personagens, que já circulam cotidianamente nos espaços, serão os observadores de movimentos de sujeitos, sob qualquer suspeita.

Usam para isso um homem que toca realejo e é surdo, bem como um cego que vende balões de gás hélio (ver imagem 3). Entendem que o assassino não irá suspeitar dessas pessoas. Com isso, o diretor questiona os “conhecimentosignificações” e o poder, sobre a cidade, daqueles que a habitam de modos tão diferentes.

Mas não só neste momento a tensão se instala. Também quando a imensa turba de bandidos assume o papel da justiça – com amplo conhecimento de como ela trabalha –, Lang provoca um pensamento acerca das intenções de sistemas políticos que engendram as vidas e os corpos sociais. Mais ainda, quando traz a atuação da polícia sobre a resolução do crime, mostrando ações de chantagem e corrupção na manutenção de um sistema.

Em *M*, Fritz Lang inaugura o som na cinematografia, com um requinte nos modos de estar presente, que, para sua época e por ser um pioneiro, revela a sensibilidade humana na introdução do áudio na complexidade da tessitura narrativa, compondo a dramaticidade da obra. Assim como pelas opções estéticas no que é feito imagem, nos sons o autor ressalta seus argumentos com silêncios, pequenos barulhos cotidianos – a cantiga das crianças, o barulho da bola, o som de utensílios domésticos, buzinas de carros –, até o assobio do assassino quando procura sua vítima e acaba por identificá-la.

A particularidade da trilha sonora em *M* são as marcações de tensionamento, criando padrões sonoros para cada situação. Sirenes e apitos que marcam um intervalo de tempo, que anunciam um próximo acontecimento na obscuridade de um futuro, levando ao suspense. A marcação do relógio cuco para indicar uma rotina e uma espera, com o receio do inesperado que naquela situação crítica pode acontecer, quando a mãe refaz o ritual de arrumar a mesa de refeição, esperando a filha que não vai chegar. O som do cuco é prolongado pelo som de buzinas, mostrando que algo irá acontecer. É a filha que volta da escola e, na sua inocência, joga a bola contra o cartaz que anuncia uma recompensa para quem denunciar o vilão, que a fará sua próxima vítima.



Figuras 05 e 06. Cenas do cartaz oferecendo recompensa, com a sombra do assassino, e o balão preso na rede de alta tensão.



Figuras 07 e 08. As escadas vazias e o prato vazio mostrando a ausência da filha que não chega.

Os silêncios agudizam ainda mais a demora e a ausência, mostrando o labirinto da escada num plano de cima para baixo, o pátio vazio, ‘vestido’ com as poucas roupas penduradas, a mesa posta com prato e cadeira vazia, com rastros da voz da mãe no seu desespero; como revelará na cena seguinte numa montagem de paralelos, um silêncio do vazio na bola que rola num jardim, num balão que se prende, se debate na rede de alta tensão e se solta para outra dimensão. É o enunciado do feito do malfeitor. Na tensão dos silêncios, entra a voz fria de quem anuncia a edição extra, trazendo a notícia de um novo crime.

O assobio do assassino quando busca a nova vítima, uma das marcas sonoras no filme, é de três tipos: o assobio máster, que é o registro do assassino, com a música retirada da peça teatral *Peer Gynt*, Suíte I Op. 46, última parte de “O castelo do rei”, do compositor norueguês Edvard Grieg (1843-1907); o assobio de um dos policiais analisando os documentos de um dos suspeitos, que estava numa casa de

Quando ainda não existia a palavra: M – o vampiro de Dusseldorf (1931)

prostituição, indica uma falsa cumplicidade entre o agente e o suspeito; e o terceiro é o assobio dos criminosos para sinalizar as condições de segurança do lugar onde vão capturar o assassino e durante o seu julgamento.

TÁTICAS E ASTÚCIAS NA INVESTIDA DE CAPTURA DO ASSASSINO

Tática é a arte do fraco
(CERTEAU, 2017)

Reunir os mendigos que buscam um assassino de crianças vai criar táticas indicadas pelas possibilidades de viver e criar realidades dentro da cidade: colocar um surdo tocador de realejo no centro de uma praça para atrair as crianças e os supostos suspeitos; colocar um falso cego pedindo esmola para ficar atento aos homens que acompanham crianças; ter um vendedor de balas pernetas junto a uma vitrine, observando o movimento da rua; colocar um cocho do outro lado da rua, observando a movimentação das crianças. Por que usar só os ditos inválidos? Qual a provocação que Lang pretende fazer, ao dar ênfase a uma população *underground*? Quais são as astúcias impregnadas nesse fazer dos usos de habilidades criadas nas vivências cotidianas de uma cidade? Numa perspectiva certauniana, observar a apropriação desses dispositivos de linguagem corporal, comportamentos e fazeres sociais numa direção de deslocamento do lugar comum é criar um campo de potências que está na capacidade inventiva do acontecimento, pois refere-se aos modos de agir criativamente nos cotidianos e em suas redes. Os mendigos usam de suas astúcias cotidianas para criar uma rede de mapeamento de comportamentos de crianças e adultos. Eles se colocam na cidade como seres em observação, aparentemente desprovidos de sentido, porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam (CERTEAU, 2017, p. 91), mas aí estão. Os mendigos como objetos deslocados, posicionados taticamente, permanecem vigilantes diante das falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí ele vai caçar. Cria ali surpresas, consegue estar onde ninguém espera. É a astúcia (CERTEAU, 2017, p. 95). Quando Beckert está de posse de sua última vítima, os mendigos estão todos a postos, acompanhando cada passo, cada movimento. Um deles escreve um “M” em uma das mãos e carimba as costas de Beckert, assim ninguém mais o perde de vista. Cria-se uma rede de informações, na qual vão atualizando toda a movimentação do assassino e de sua vítima. Até que a

menina, ao sair da loja de brinquedos, vê a sujeira no paletó do sujeito e a indica a Beckert que, nesse momento, desconfia que está sendo observado, perde sua presa e foge, numa sequência de assobios emitidos pelos mendigos com a intenção de comunicar a fuga e indicar as direções tomadas pelo assassino. Os assobios dos mendigos nesse momento passam a ser um recurso usado para sinalizar os pontos de fuga e as direções tomadas por Beckert, eles vão tensionando a cena, mostrando a angústia do assassino, ao se ver encurralado numa rua vazia, apenas com os mendigos o cercando na entrada de um prédio, quando é usado o som da buzina de carros cortando a cena e permitindo a entrada do vilão no prédio, fazendo com que os mendigos o percam de vista, criando mais suspense para a cena.

BECKERT, UMA PESSOA ESPECIAL?



Figura 09. Cena durante a análise da carta escrita por Beckert.

Beckert, ao andar pela cidade, para diante de uma banca de frutas, come uma, contempla uma vitrine, se mostra como uma pessoa comum, inofensiva, até o momento em que aparece uma criança refletida na vitrine.



Figuras 10 e 11. Cena da mudança de comportamento de Beckert, ao ver a menina.

É nítida a transformação do personagem. Ele vai ficando desconcertado, seu transtorno vai se evidenciando, seus olhos vão ficando lânguidos, sua respiração se altera, a menina sai do seu foco e as buzinas começam a anunciar o perigo, o corpo em posição de caça, e Beckert parte para o ataque, entoando seu assobio. A buzina reforça que o perigo está ao lado. Entra o silêncio, mostrando a desproteção da menina, alheia ao perigo, encantada com a vitrine, que por sua vez apresenta um alvo e uma seta em posições distintas, mas em movimento, indicando uma presa junto do seu predador. A menina parece perceber o perigo, ao passo que o assobio se intensifica, levando ao êxtase, cortado pelo momento em que a menina encontra sua mãe. O assobio para, e a frustração é nítida no rosto e no corpo de Beckert. Ele se senta à mesa, atrás de plantas que cercam um bar, e pede um café, desiste e pede um vermute e passa para um conhaque – até esse instante, no filme, ainda não se tinha ouvido sua voz. Os

acontecimentos vão alterando o estado de humor do personagem. Ele recupera sua calma, voltando a assobiar, em busca de uma próxima vítima. O mendigo cego que vende balão reconhece o assobio, é o mesmo do desaparecimento da menina Elsie. Desta vez, Beckert não parou com sua vítima para comprar o balão, nem sequer passou perto, mas a cegueira do vendedor de balões permitiu que sua escuta aguçada o identificasse. O vendedor cego do balão pede ajuda a outros para detê-lo, um deles vem ao seu encontro e consegue ver Beckert com a menina. Lang, o diretor, reforçando sua astúcia no uso do som, coloca alguém que não enxerga para reconhecer o vilão, o que inicia a rede de comunicação entre os mendigos que vão capturar Beckert.

O personagem pouco revela de sua psicopatia até este momento, e é se vendo perseguido que sua doença aparece: inicialmente, ele caminha, tranquilamente, com a menina pela rua; entra numa loja de doces, onde deixa a menina escolher à vontade o que deseja, não sendo observado nem pela vendedora, que de nada desconfia – é um homem sereno, bem vestido, com uma menina comprando balas, quem suspeitaria? No entanto, na rede de mendigos já armada, um deles observa pela vidraça da loja e já se comunica com um outro. Beckert sai da loja com a mesma tranquilidade, a menina agradece o doce, eles param no meio da rua – a câmera corta para o bolso de Beckert, ele puxa um canivete, um indício do que está por vir. Mas um dos mendigos está atento ao movimento. Beckert quebra a tensão, descascando uma fruta com naturalidade, a menina está absorta, o mendigo aproveita este momento e escreve com giz em sua mão o “M” com que vai marcar as costas de Beckert, falando que ele é uma ameaça para a cidade, porque está sujando a rua com as cascas de fruta. Beckert leva um susto, começa a ter um leve sinal de desequilíbrio emocional, pois alguém o tocou. Se recompõe e, mantendo seu ritual, vai à loja de brinquedos para agradecer a menina. Quando saem, na porta da loja, a menina mostra o que está em suas costas. É no momento em que vê a marca – e se percebe perseguido – que seu rosto e seu corpo se transformam e ele inicia sua fuga. De predador passa a presa. Acuado, tem uma expressão de pavor, e sua respiração é ofegante. O prédio onde se refugia é invadido pelos criminosos determinados a capturá-lo. Seu medo cresce, sua expressão assume um aspecto infantil.

Na perseguição pelo prédio, Lang traz mais uma vez o som para comunicar as ações: um assobio que indica que a área está limpa, uma escuta de uma batida que denuncia que existe alguém escondido, tilintar de chaves que indica que outro se aproxima, criando uma tensão entre os personagens.

Lang cuidou na escolha do ator Peter Lorre, com características peculiares, com seus olhos grandes e estufados, ora esbugalhados, tipo físico bonachão. Quando acuado, em condição de vulnerabilidade, o coloca como uma criança abandonada. Ele não sabe quem o persegue exatamente, e seu corpo e rosto mostram isto: podem ser os policiais, os criminosos, as mães, os mendigos, os homens da cidade, as crianças, os assobios, as buzinas, o cuco, as balas, o balão, o atrito entre o controle e o não controle, as vozes que povoam os ouvidos; são atravessamentos no processo de subjetivação de Beckert. Quando, após capturado, vai ao julgamento diante dos criminosos, o desespero toma seu corpo: como um bebê chorão, pede clemência e diz que é um engano, que não tem nada a ver com o que aconteceu. Mas é interrompido pela voz do cego, o que faz mudar seu semblante para uma expressão de pavor, pois o cego é a primeira testemunha do crime. Quando percebe que não tem mais saída, busca a fuga dentro do medo e revela-se na sua humanidade diante do ódio da plateia que quer sua morte. O que está em julgamento é o mal que foi feito àquelas pessoas que estão presentes, não mais às crianças. É a necessidade de banir um verme, limpar a sociedade. Todos se encontram na condição de juízes racionais, empregando a máxima: “Olho por olho, dente por dente”. Fritz Lang nos provoca com essa reflexão: quem somos nós para julgar? O que conhecemos do outro para julgar? Argumentos, aliás, usados no filme pelo personagem que interpreta, entre os bandidos, no julgamento, o papel de defensor do réu, que lembra a um dos juízes que ele é procurado por três homicídios. Na defesa que faz, ele diz:

[...] este impulso que o leva a matar prova sua inocência. [...] Esta obsessão tornou meu cliente um irresponsável. [...] Ninguém pode punir um irresponsável. [...] Digo que este homem está doente e não deve ser entregue a um carrasco, mas sim a um médico. Ninguém vai matar um homem que não é responsável por seus atos (1:46:06 - 1:47:11).

Mas a condenação é dada, pois os criminosos conhecem bem as leis e suas consequências, sabendo das artimanhas da justiça oficial. Sabem que Beckert pode ser considerado um louco e ficar num manicômio judiciário, detido por algum tempo, mas pode voltar às ruas e cometer novamente suas atividades criminosas. Por isso é importante cortar o mal pela raiz.

PARA ALÉM DE UM JUÍZO FINAL

Trazer filmes para os ‘*espaçotempos*’ educativos mobiliza sentimentos, pensamentos, cria ‘*conhecimentosignificações*’, discute o já conhecido, permite ‘*conversas*’. Toda disputa entre os entendimentos – e desentendimentos – de autoridades e criminosos na solução do crime, no filme, mostra como os interesses, as condições de afetos, as contradições humanas, os julgamentos, os clichês permeiam nossos fazeres cotidianos e as redes que com eles formamos e que nos formam. Como nos vestimos e despimos de nossos papéis sociais, culturais, individuais e coletivos? Que usos fazemos desses papéis que intenções temos em cada atuação? Como julgamos as relações de responsabilidade e irresponsabilidade nos nossos processos educativos? Onde residem a ingenuidade e a malícia? Como lidamos com os controles das emoções, dos corpos, das disciplinas?

Lang recupera esses questionamentos no final do filme, quando, em nome da lei, leva Beckert ao julgamento oficial e ouve uma das mães como a voz do povo. Ela diz que aquilo não trará as crianças de volta e reforça: “*Nós, também, então vamos tomar conta de nossas crianças*”. Lang urde um tecido de responsabilidades na relação do cuidar do outro, que nos leva a pensar: Como estabelecemos nossas redes de cuidados com nossas crianças nos processos educativos? Como cuidamos das diferenças nessas redes? Quais são nossas responsabilidades como docentes e como seres humanos – mulheres, homens, crianças, mães, pais?

No ato em que a defesa, no tribunal dos criminosos, diz que é preciso entregar o réu à polícia, Lang lança mão de sua última cartada, costurando, com a mesma frase, a transição da cena do julgamento e a entrada da polícia desmantelando aquele tribunal e recolhendo o réu para justiça oficial. Esta sequência é entrecortada pelo agudo assobio e pela frase, dando duplo significado: “para a polícia”.

Por fim, ressaltamos a passagem da crise ética sofrida pelo criminoso que foi pego pela polícia, tendo que denunciar e revelar o lugar onde se realizava o julgamento. Ele diz: “*Por que logo eu?*”. Por que logo ele ter que entregar os comparsas e dizer onde Beckert estava? Quantos vampiros há nessa trama? Quantos de nós somos vampiros nas nossas redes de educação, no julgamento do outro? Quantos de nós nos colocamos em contato com nossa humanidade, como faz Beckert em seu juízo final? Como se prender e se desprender das redes de alta tensão nos ‘*fazerespensares*’ cotidianos? Como encontrar outras dimensões em processos educativos?

Quando ainda não existia a palavra: M – o vampiro de Dusseldorf (1931)

Questionamentos como estes aparecem nas ‘conversas’ desenvolvidas com os docentes e os discentes em nossos cineclubes. Por isso, trazer o cinema e as artes, em geral, promovendo ‘conversas’ com elas para os ‘*espaçostempos*’ educativos, tem se mostrado um caminho interessante e criativo para que, com os docentes e os discentes, possamos ir além dos clichês – no cinema ou nos processos curriculares – pensando e agindo juntos.

REFERÊNCIAS

- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano – a arte do fazer*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- LANG, F. (Diretor). *M, o vampiro de Dusseldorf*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=r9RLbwkVPoA>>. Acesso em: 05 abr. 2018.
- MOURA, Fernando. *Trilhas sonoras – entre o mundo encantado e a vida real*. Rio de Janeiro: Música & Tecnologias, 2017.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensadospraticados’ pelos ‘praticantespensantes’ dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et Alli, 2012. p. 47-70.

SOBRE AS AUTORAS

Nilda Alves é graduada em Geografia (Universidade do Brasil) e em Pedagogia (Universidade Santa Úrsula), com Doutorado em Ciências da Educação (Université Paris Descartes, Paris V, França) e Pós-Doutorado em Educação (Institut National de Recherche Pédagogique, INRP, França). É professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, orienta mestrandos e doutorandos no Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) na Faculdade de Educação/UERJ-Maracanã/RJ e no PPGEDU – Educação – Processos formativos e desigualdades sociais, na Faculdade de Formação de Professores (FFP)/UERJ-S. Gonçalo/RJ. É líder do GRPESQ (Currículos, redes educativas e imagens. Membro-fundador do Laboratório Educação e Imagem): www.lab-eduimagem.pro.br/UERJ.
E-mail: nildag.alves@gmail.com.

Noale Toja é graduada em Pedagogia e tem Mestrado em Educação-Cultura-Comunicação em Periferias Urbanas (ambos pela Universidade do Estado do

Rio de Janeiro). É doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd)/UERJ), na Linha “Cotidianos, redes educativas e processos culturais” e no GRPESQ Currículos, redes educativas e imagens. É membro do Laboratório Educação e Imagem (www.lab-eduimagem.pro.br)/UERJ. É coordenadora do Kabum! Lab – Laboratório de Cultura Digital – Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP).

E-mail: noaletoja22@gmail.com.

Recebido em 27 de janeiro de 2018 e aprovado em 22 de março de 2018.

Ética como jogo de cena

Ética como juego de escena

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n73p105-118>

PEDRO FELIPE M. DE ARAÚJO¹

LUIS ANTONIO DOS SANTOS BAPTISTA²

RESUMO: Tendo como foco o documentário *Jogo de cena*, de Eduardo Coutinho, o artigo objetiva propor questionamentos acerca das posturas dominantes de interpretação sobre o sujeito de uma história narrada. Deseja também apresentar outras possibilidades de sentido do que seja a alteridade no convívio com a diferença. O filme, ao situar a cena da fala como um jogo aberto, se desloca da busca de uma estável verdade sobre si que o outro revelaria. Esse deslocamento desprivatiza a esfera do íntimo, possibilitando a produção de uma obra aberta, que torna inoperante uma leitura única. Inspirado nas contribuições de Walter Benjamin, entre outros autores, pretende-se ressaltar a aposta de uma ética que promova percepções de mundo que não se esgotem na tentativa de classificar uma narrativa no âmbito identitário ou privatizante da subjetividade. A ética como jogo político onde histórias recusam a conclusividade do fim.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema documentário; subjetividade; ética.

ABSTRACT: Focusing on Eduardo Coutinho's documentary *Jogo de Cena*, this article proposes questioning dominant postures of interpretation of characters of a narrated story. It also presents other possible meanings to what otherness is when dealing with difference.

1. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

2. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

The film, by situating the speech scene as an open game, shifts from the search for a stable truth that the other might reveal. This shift de-privatizes the intimate sphere, enabling the production of an open artwork, which renders a single reading inoperative. Inspired on contributions by Walter Benjamin, among other authors, we have emphasized the commitment of an ethics that promotes perceptions of the world that are not exhausted in the attempt of classifying a narrative in the identity or privatizing scope of the subjectivity. Ethics is understood as a political game where stories refuse the conclusiveness of an end.

KEYWORDS: Documentary; subjectivity; ethics.

Em 2006, foi realizado um convite público para mulheres quaisquer que tivessem histórias para contar. *A posteriori*, também foram convidadas algumas atrizes – conhecidas ou não – para (re) encenar os relatos previamente selecionados. Pelo filme, saberemos apenas da primeira parte desta metodologia. Aqui, o lócus da cena em que ocorrerão as conversas não será uma dada comunidade estabelecida de pessoas ou um território geográfico circunscrito, mas o palco de um teatro vazio. Como um ensaio fílmico, *Jogo de cena* compõe-se na “tensão entre construção e expressão” (XAVIER, 2013), utilizando-se da própria estrutura narrativa para evidenciar sua carga dramática. No ensaísmo há uma ênfase na forma, que é de onde surgem os procedimentos reflexivos da matéria fílmica. O pensamento do filme sobre si próprio compõe a imanência da montagem, uma espécie de “forma que pensa”, como expressa Jean-Luc Godard sobre o filme-ensaio. *Jogo de cena* aprofunda o debate das relações documentais entre o *efeito-câmera*³ proveniente dos artificios cinematográficos, junto a certa *estética performativa*⁴ na busca das personagens – tensionamento já trabalhado por Coutinho em seu “dispositivo” documentário, mas que neste filme ganha novas espessuras. Importante salientar que todo esse denso jogo reflexivo não se desvincula do plano afetivo que habita as imagens, pois o filme não acontece “sem a sedução emocional do espectador” (FELDMAN, 2010, p. 149). Porém, uma

3. Na sociedade do espetáculo, o *efeito-câmera* seria “aquela instância do olhar que estrutura um campo do visível e lhe confere uma dimensão de cena cujo desdobramento é se fazer imagem pública”. Não se furtando a este efeito de interferência sobre a performatividade daquele que fala para a câmera, certo documentário brasileiro contemporâneo tem buscado “novas alternativas para lidar com o efeito câmera e direcioná-lo para a construção de personagens sem os constrangimentos trazidos pelo protocolo do espetáculo e seu voyeurismo [...]” (XAVIER, 2013).

4. “[...] tem como horizonte a apresentação de um sujeito como foco de um estilo [...] recuperam na conversa um sentido de autoconstrução que tem sua dimensão estética” (FELDMAN, 2010, p. 156).

sedução particular: na tela, histórias e autores previsíveis darão lugar à emoção do estranhamento da narrativa, em que a opacidade de quem a conta é afirmada.

Diante de toda sorte de programas televisivos que sustentam o espetáculo de “eus já acabados” – das saturadas formas de entrevista e reportagens de opinião às exposições da intimidade sob as variadas capturas subjetivas dos *reality shows* –, é sugerido que nos sintamos contemplados afetivamente pela “eloquência do confessional midiático” (BRUNO, 2014, p. 83). Por quais caminhos nos emocionamos? O filme, ao situar a cena da fala como um jogo aberto, se desloca da busca de uma estável “verdade sobre si” que o outro revelaria, escovando a contrapelo o real de uma história, ao privilegiar a “opacidade e a tensão entre as subjetividades e seus horizontes ficcionais” (FELDMAN, 2010, p. 161). Essa transgressão que desprivatiza a esfera do íntimo realça o momento do corpo que fala, que gesticula, que desconcerta e emociona. *Jogo de cena* é um “filme lacrimoso” (BRAGANÇA, 2007): dramas íntimos, perdas familiares, desilusões amorosas, causos engraçados, lutos superados, relações irresolutas, sonhos balsâmicos que fazem a vida seguir. O que moveu aquelas mulheres a se direcionarem para um teste de documentário, para contar uma história tão particular? Onde estão as atrizes para além da representação?

Em *Jogo de cena*, Coutinho, com ajuda da montadora Jordana Berg, apresenta seu documentário composto por um coro dessas múltiplas vozes femininas. Montagem de imagens e palavras que se desvencilham da “dona” de cada história; ocupam o palco de um teatro vazio, intensificando “o drama microscópico” do rosto, esse momento de verdade que só acontece no cinema e é exclusivo dele (XAVIER, 2013, p. 613). O rosto onde se justapõem cidades, histórias incompletas, outros corpos, embates de sentidos díspares, compondo um coletivo invisível projetado na sala escura.

O “filme lacrimoso” no cenário do teatro inabitado diferencia-se de outras obras cinematográficas em que a lágrima seria fruto de uma catarse, da emoção desencadeada pela imagem impregnada, como em um espaço doméstico, de significados, de rastros de um mundo familiar; catarse propiciada pelo reconhecimento e pela identificação. Das histórias sem dono, sem autor específico, sem o suporte do eu, um convite é feito para estranhá-las e continuarmos a contá-las. São emoções de um cotidiano paradoxalmente familiar e estranho apresentado por contadoras de histórias que recusam indicar – através dos seus rostos, identidades, vestígios culturais – a conclusão do que é narrado. Indefinição dos espaços vazios, onde a trama de uma história por vir poderá ser ensaiada. Convite arriscado, proposto por uma

aposta ética em que a catarse não teria lugar. O que nos faz crer, ou duvidar, ou nos engajar naquilo que vemos e ouvimos? Como a cena nos convoca ao jogo:

“CONVITE – Se você é mulher com mais de 18 anos, moradora do Rio de Janeiro, tem histórias pra contar e quer participar de um teste para um filme documentário, procure-nos”. Assim estava nos classificados de um jornal carioca em 2006, e assim nos aparece na imagem, que serve como plano inicial do filme *Jogo de cena*. Será a única referência que teremos antes de encontrar essas mulheres. O “procure-nos”, ao fim do convite, é revelador, por banal que pareça. Coutinho sempre foi ao encontro dos seus personagens, partindo de certo rigor metodológico que relacionava deslocamento territorial e curiosidade pelos “narradores de si mesmos”⁵. Aqui, parte-se de uma premissa de que essas mulheres sentir-se-iam dispostas a ir ao encontro de alguém; ir contar suas histórias. O que as move para este encontro?

Sons de passos no escuro da tela, um corpo de uma mulher surgindo numa escada em espiral começa a iluminar-se, ao brotar do fundo do teatro. No palco, uma equipe de cinema está montada para filmar aquele encontro, presenciar aquela história. A câmera aponta para o sentido da plateia. Ainda no palco, entre a câmera e a plateia, uma cadeira a ser preenchida. Atrás dela, vemos todas as cadeiras restantes do teatro que permanecerão vazias. Este é o cenário do jogo. O vazio do espaço afirma que algo irá acontecer.

A primeira personagem chega ao palco, senta na cadeira e inicia sua história. Fala do sonho que a acompanhou de ser atriz, e de como teve que ralar e esperar para realizá-lo. Hoje é atriz e atua no grupo Nós do Morro. A personagem que está encenando no momento, em montagem do grupo, é a Joana (“Medeia”), da peça *A Gota D’água*⁶. A Medeia, na mitologia grega e na peça, assassina os próprios filhos envenenados, para que eles não venham a morrer de sofrimento pelo mundo. A pedido de Coutinho, ela “encena” sua última fala da peça, seu discurso sobre a morte de seus filhos. Fala todo o texto e, antes de desaparecer do filme, conclui sua

5. “O toque de Coutinho é buscar o que os personagens evidenciam de singular, e não pelo que representam ou ilustram na escala social. Resulta um movimento afirmativo na voz e performance de ‘narradores de si mesmos’ empenhados em sua autoconstrução como personagens que moldam um estilo” (XAVIER, 2013, p. 608).

6. Peça de autoria de Chico Buarque e Paulo Pontes, escrita em 1975, baseada numa adaptação de Vianinha da encenação grega de Eurípedes sobre o mito da Medeia.

cena: “*daí eu saio e volto morta*”. Diante da já sabida importância dada por Coutinho para os primeiros minutos de seus filmes – seja pelas descrições do método ou pelo impacto difuso de uma cena –, o que haveria desta Medeia, da Joana, nas mulheres do filme?

A próxima personagem conta que é espírita, e que foi a partir de um sonho que ela recebeu o sinal de que teria que assumir uma responsabilidade; no outro dia acordou com uma sensação ruim. Ela então se vê grávida de seu segundo filho, mas planeja e deseja sua vinda. Diz que no dia do nascimento, no momento do parto, seu “bebê” sofre complicações severas e naquele dia mesmo “desencarna”. Durante a noite ela tem um sonho e uma visão, de que estava num hospital junto com uma criança de 11 anos, muito debilitada. Remete este episódio ao fato de que, se seu “bebê” continuasse vivo, seria um sofrimento, tanto para ela quanto para ele. Durante seu relato há uma frase que passaria despercebida, mas que se tornou emblemática em relação ao jogo que o filme nos propõe: “*Eu saí um pouco do foco do casamento*”. Sucede um corte na montagem da cena, ocorrendo a transição entre o corpo de uma mulher que foi contar sua história para um teste de um filme documentário e o de uma atriz consagrada, que continua a contar a história. Vemos agora em cena Andréa Beltrão, que repete a frase dita e faz seguir o relato. Ficamos nós, espectadores, também, levemente desfocados. Há uma diferença de tom na encenação da atriz – pequenas pausas na fala que não vimos na outra contadora –, como se uma outra arquitetura de voz fosse emergindo sob o manto da mesma história. O ritmo da narrativa faz a costura e nos mantém acesos, nas passagens pelos diferentes corpos que são, ao mesmo tempo, registro e representação. Em um dos momentos em que a atriz encena o relato que lhe foi endereçado, ainda ao falar sobre a morte prematura de seu segundo bebê, ela se emociona e chora. Interessante perceber que a própria “dona da história”, quando a relata para Coutinho, não chega a verter lágrimas. Quando Coutinho e Andréa estão conversando sobre a atuação, ela fala de sua relação com a narrativa da mulher, diz que não conseguia “*passar o texto*” sem se emocionar. Para fazer o filme, ela fala que até tentou segurar, mas que não suporta contar aquilo e não chorar. Tenta se explicar, diz que talvez seja porque não acredita em nada, que para ela é “*morreu, morreu*”, e para alguém que possua alguma crença possa se tornar mais fácil este momento. Admite ainda que teria que ensaiar muito para poder alcançar a “serenidade” da fala da mulher. A história encenada parece incidir diretamente sobre a representação da atriz e mexer com

sua percepção de mundo. Os relatos, as cenas dessas duas mulheres também nos tocam e movem nossa atenção, suas distâncias nos aproximam.

O jogo das encenações segue desfolhando suas camadas. A fala da atriz de Medeia retorna sutilmente entre os cortes, “*daí eu saio e volto morta*”. A nitidez de um rosto familiar, o gesto reconhecível ou qualquer pronome pessoal fenecem através do jogo de cenas. Morte do autor da história, morte e vida, ofertadas pelo cinema, que enfrentam sufocantes limites do real ou de um corpo.

Logo após Andréa Beltrão, um rosto não conhecido ocupa a cadeira. E nos conta um flerte amoroso que viveu, de como gerou sua gravidez e que tem batalhado muito para cuidar sozinha da filha. Sua *performance* é descontraída, expõe um mundo rico em detalhes e assertivas cotidianas. Ao final de seu relato, mirando no que acreditamos ser os olhos de Coutinho, ela, com seu reluzente batom vermelho em *close-up*, fala: “*é porque tem gente que passa o dia inteiro na rua e não olha pro céu, entendeu?*”; e então vira seu rosto para a câmera, como se agora fitasse nosso olhar espectador e sentencia: “*E foi isso que ela disse*”. Como assim, “*foi isso que ela disse?*” Quem é “*ela*”, senão esta que agora nos conta sua história? O filme provoca uma espécie de curto-circuito: numa ruptura perceptiva através da imagem, somos lançados de maneira atroz para um local de suspeita, para a fragilidade de nossas certezas. Curiosamente, no *link* para assistir ao filme no *Youtube*⁷, o comentário com mais votos é um relacionado exatamente a esta cena, que a comenta “*Foi isso que ela disse*” [espaçamento] “*Fui jogado pro precipício*”.

O filme segue se enredando por estas cenas que interrompem a continuidade dos sentidos, que põem o ser de cada história em questão, ao desvincular os relatos dos corpos que falam, jogando com as nuances de suas presenças. As narrativas passam a existir por si sós, ganham outros relevos que margeiam as fronteiras do real e do ficcional. As personagens tornam-se apenas as hospedeiras da fala, afrouxando-se o controle sobre o efeito de veracidade que elas provocam. A própria noção de sujeito é questionada “enquanto ser que expressaria sua subjetividade com palavras e lágrimas” (BERNARDET, 2013, p. 626). O abismo sugerido pelo comentarista anônimo do *Youtube* nos evidencia que é a força de “autenticidade produzida na encenação” (XAVIER, 2013, p. 611), do relato misturado à *performance* da personagem, que indicia nossa confusão sobre a importância do factual naquilo que vemos e ouvimos. Tal como centelhas que saltam

7. Ver o *link*: <<https://www.youtube.com/watch?v=DziVbTRGEgw>> (O *link* anterior, que continha o filme completo e o comentário citado, foi retirado do ar devido a direitos autorais sobre a obra. De qualquer maneira, neste novo *link*, o filme pode ser assistido na íntegra).

de um centro a outro, as histórias circulam por entre esses corpos falantes em cena. É a própria *ilusão de subjetividade*⁸ que nos mobiliza no farejar de uma existência que ali se põe em jogo. Ilusão potente que põe à prova naturalizações de modos de existir, do tempo, do real. A ilusão do truque da arte, do jogo de cenas, que remete a subjetividade à criação processada por infundáveis ensaios. A ilusão que não se opõe ao real, mas o viola.

A forma do ensaio, como tessitura narrativa que decompõe a si mesma em ato, pode se aplicar ao filme na maneira como este opera os trajetos singulares das personagens, junto às aberturas afetivas de suas *performances*. Como modalidade de pensamento, o ensaísmo parte da admissão de que o sujeito moderno já é “atravessado, trabalhado e fracionado pela ficção” e que, no caso do cinema documentário, em filmes onde o falar sobre si é uma de suas forças, poderíamos dizer que qualquer “auto-elaboração é uma autoficção” (FELDMAN, 2010, p. 150) a ser mediada pela presença da câmera. Para o cineasta Jean Rouch – que dissera ser a ficção o único caminho para se penetrar a realidade –, a câmera não seria, no cinema documentário, um obstáculo que atrapalharia a expressão dos personagens, “mas uma testemunha indispensável que motivará sua expressão” (XAVIER, 2013, p. 152). O problema do verdadeiro e do autêntico no campo do documentário não se esquivava aos efeitos e às construções ficcionais provocados no real, pois são construídos nos embates da câmera com o mundo. A câmera não seria apenas registro do que já estaria enquanto verdade no real, mas antes de tudo o forja, produz um recorte do real junto aos personagens em cena. Assim, tal como a máscara da tragédia grega, “que oculta ao mesmo tempo que revela, ou revela justamente porque oculta”, as práticas ensaísticas contemporâneas investem na opacidade de seus meios, no intuito de problematizar os enunciados do pensamento ocidental, originários de nossa tradição socrático-platônica, que se ancora nos binarismos “essência-aparência, profundidade-superfície, autenticidade-encenação e realidade-ficção” (XAVIER, 2013, p. 152). Tudo que há no âmbito do ensaio documental é a verdade do cinema⁹, e *Jogo de cena* nos mostra como esta é indecível.

8. “[...] o filme é uma poderosa reflexão sobre a construção da subjetividade, a subjetividade não como essência mas como produção, a transformação de episódios vividos em narrativas, autonomização das narrativas que, a partir desse momento, só expressam uma ilusão de subjetividade.” (BERNADET, J., 2013, p. 635).
9. Aqui lembramos do conceito de “verdade da filmagem”, cunhado por Coutinho, que se aproxima deste tipo de crença frente ao poder provisório da imagem em produzir suas próprias verdades. (COUTINHO, 1997).

Importante salientar que essa aproximação teórica ao método do ensaio, por mais ampla que possa se apresentar como forma fílmica, não é desligada de um certo rigor composicional que dialoga com o substrato do que é entoado pelas mulheres em cena. “A teoria vem durante os fatos”, como sinaliza o próprio Coutinho em uma entrevista dada após a feitura deste filme¹⁰. Quando vemos a atriz Fernanda Torres entrar em cena, ainda no primeiro terço da projeção, logo a reconhecemos. Só que ela parece estar contando uma “história sua”, pois menciona uma tia que é mãe de santo e até um apelido (“Nanda”) durante o relato. Aqui seria ela a atriz convidada ou a personagem que deseja contar sua história? Fala de um acontecimento que vivenciou junto com sua tia, num terreiro de Candomblé. Atravessou uma noite dentro de um espaço onde ocorreu um ritual, uma espécie de cura para ela. Essa dimensão etérea que se ambienta no filme, entre experiências religiosas e relatos oníricos, retorna em diversos momentos, o que parece colocar um “tempero do incerto” a mais na discussão aberta pelo próprio *modus operandi* da forma no ensaio.

Seguindo o ritual do início do filme, vemos uma jovem subir as escadas do teatro. Fica espantada com a quantidade de pessoas que encontra em cima do palco, enquanto vai se acomodando na cadeira reservada: “*quanta gente!*”, diz ela. Coutinho chama atenção para o fato de que ninguém tinha dito isso até então. Há um corte, e vemos o mesmo plano dessa cadeira vazia com a chegada de Fernanda Torres, apresentando um similar espanto, ao repetir “*quanta gente!*”. Coutinho pontua que achou curioso que Fernanda tenha, desde já, começado a encenar o texto. Fernanda diz que acha interessante evidenciar a surpresa da jovem naquele momento, iniciar já dali, e em seguida Coutinho pontua: “*fica parecendo que a gente não se viu*”. Conversando com Coutinho, nesses primeiros momentos de sua chegada, ela tenta se explicar, achando que não conseguiu contar no teste nada que tenha tido algum sentido: “*No final eu não contei nada, eu fracionei um monte de história, mas... você achou que teve continuidade?*”. A escolha das imagens para o filme – por exemplo, até que ponto uma fala se estenderá no plano ou quando acontece um corte abrupto na cena – parece evidenciar a estrutura da montagem cinematográfica e a forma como Coutinho se apropria e reposiciona as falas no filme para tecer sua própria narrativa. O que seria a atividade, ou a dúvida-chave lançada para Coutinho pelo próprio filme, se não esta indagação da jovem, sobre fracionar e continuar histórias? É como se Coutinho estivesse também conversando conosco, espectadores: o

10. Entrevista concedida a Felipe Bragança, intitulada *Palavra e superfície* (BRAGANÇA, 2008).

documentário torna-se uma forma para anunciar os dilemas vividos por aquele que tenta organizar este mosaico de relatos. Voltamos com Fernanda Torres, que volta a encenar o relato da jovem. Logo nos primeiros momentos ela dá uma pausa e silêncio, parece titubear, não sabemos se aquelas expressões de silêncio ou de olhar no horizonte são representações da Aletta ou suas próprias. Sim, descobrimos em meio à conversa que a jovem espantada se chama Aletta, cujo nome remete à *aletheia*¹¹ grega, “a verdade no sentido da revelação”, como explica Fernanda, ao representá-la.

O jogo entre as encenações se complexifica, o filme segue alternando a presença das duas, nem sempre continuando pelos mesmos pontos do relato. Fernanda, em certo momento, fica visivelmente perplexa. Tenta se concentrar, mas está tendo dificuldades em contar aquela história para Coutinho, diz que parece estar mentindo, tão embaralhada como nós. Fala que não sabe muito bem por que está mentindo, é como se não conseguisse “separar ela do que ela diz”. Sob tímidos risos, Fernanda aprofunda seu próprio dilema na posição de atriz diante de Coutinho, diz que representar “dá vergonha”, e que aquela gravação “tem ar de teste”. Após essa primeira pausa, ela volta ao relato, mas depois de algumas palavras ela retorna para um estado silencioso. Seu rosto se mostra como um deslizar de dúvidas, ao fitar o horizonte incerto por trás da câmera, e quase como num estado de letargia ela murmura “que loucura, Coutinho, que loucura...”. Nessa abertura de fronteiras entre o real e o campo ficcional que o filme se permite, Coutinho e Fernanda conversam mais um pouco sobre as questões da encenação. Ela diz que, quando teve acesso ao material filmado do relato da Aletta, preferiu não ver o recorte já editado por Coutinho, mas escolheu estudar sua fala a partir do “material bruto” da filmagem, pois este seria para ela “a memória” que teria da personagem. Podemos fazer aqui uma alusão ao ofício da montagem cinematográfica, pois Coutinho também se vale de todo o material bruto de conversas filmadas como seu parâmetro de edição, sua “parcela de memória” para dar conta do relato do outro e do que viveu, enquanto documentarista no encontro.

Há nesta mesma conversa uma bonita fala em que Fernanda Torres pondera sobre os limites da representação, dizendo que “o personagem real esfrega na sua cara onde poderia estar e não chegou”. Ela diz que pela ficção você pode chegar a um nível de atuação e incorporação do personagem, que o “faz parecer real”. O gesto ensaístico em

11. Para os gregos antigos, *Alétheia* designava verdade e realidade, simultaneamente. “Etimologicamente, a *aletheia* grega é formada por a+lethé, isto é, a negação (o prefixo “a”) daquilo que estaria oculto, obscurecido ou esquecido (“lethé”). A verdade, portanto, em grego, está etimologicamente relacionada à memória.” (FELDMAN, 2010, p. 156).

Jogo de cena parece agir como uma problematização da própria aposta documentária de Coutinho, ao interrogar e desfiar o ato narrativo/performativo em sua eficácia dramática. Ao borrar os efeitos de verdade que circulam entre as histórias (re)vividas ao serem contadas – como de suas encenações para a câmera –, é a variação performática das personagens que explicita a centralidade dessas ambivalências, “que tornam inócuas as tentativas de separar, de um lado, a esfera do sujeito e seu ‘núcleo interior’ e, de outro, o campo intersubjetivo da cena” (XAVIER, 2013, p. 626).

Há no filme este aspecto de “obra aberta”¹², intuído pela forma do ensaio, em que o ato fílmico e o pensar sobre si próprio se justapõem, que torna inoperantes as ferramentas críticas que busquem encontrar uma leitura única. O desenrolar da obra nos convoca a estar lado a lado com ela, atentos a cada cena, imersos em cada rosto. Certo “distanciamento crítico”, que almeja se erigir por um caminho de desvelamento das aparências, perderá o jogo frente às ambiguidades sustentadas pelas imagens desses encontros. A pesquisadora Ilana Feldman (2010, p. 159) afirma que uma relação possível com o filme passaria pelo *engajamento crítico* que o filme propõe, em que “a dimensão *afetiva* da reflexão sobre o método soma-se à sedução emocional do espectador”, o qual seria convocado a se engajar na situação implicada “tanto pelo efeito-câmera quanto pelas performances – da retórica, dos gestos e da memória – diante da câmera”. Assim, a interpretação ou a avaliação sobre o filme não caberia a julgamentos e análises de instâncias superiores, por onde correria a verdade; estaria mais em jogo aqui a produção de *afetos de verdade*, em que as personagens e suas encenações seriam avaliadas “em relação à vida e à intensidade que suas presenças e suas performances implicam”, posicionando a relação afetiva “como avaliação imanente, em vez do julgamento como valor transcendente” (FELDMAN, 2010, p. 159).

A montagem do filme atualiza essas memórias singulares que ali são (re)vividas, são catalisadas por Coutinho dentro deste “pacto autobiográfico”¹³; da *performance* afetiva que acontece na tela e nos mostra as profundidades de sua superfície que

12. Lembremos aqui do livro *Obra aberta*, escrito por Umberto Eco e publicado em 1962, onde cunhou o conceito de “obra aberta” para apreender criticamente a arte do século XX. “Tal conceito define a obra de arte como algo inacabado que exigiria do receptor, no ato da fruição, uma participação bastante ativa a fim de perceber a obra como um objeto aberto a várias possibilidades interpretativas.” (MENDONÇA; OLIVEIRA, 2010).

13. “E cabe ao entrevistador, com sua performance, catalisá-la. Assim faz Coutinho, mestre na procura de narradores e na interação, em cena, com essas figuras que, dentro do ‘pacto autobiográfico’, trabalham a sua imaginação para se identificar, num certo estilo, com a construção aqui e agora de um percurso a que dão vida de modo convincente.” (XAVIER, 2013, p. 622).

fogem dos invólucros identitários. O filme presentifica a emoção do lembrar, sem fornecer cordas que as prendam; dá tempo para que as personagens se transformem em cena, nos contradigam e nos confundam, pois também nos modulamos quando as testemunhamos. Convoca-nos a oferecer espaço para perder o controle e deparar com a ênfase da encenação, observar a *automise-en-scène*¹⁴ de cada uma como “expressão de uma experiência e uma imaginação” (XAVIER, 2013, p. 617). Como não se surpreender quando a personagem da Jackie Brown, no meio do filme, canta num *rap* de sua autoria toda a história que pensávamos ser da primeira pessoa em cena, a menina que virou atriz de uma tragédia grega? Como definir as ambiguidades que surgem na imanência dos relatos, quando, em meio a um duro processo de luto pela perda do filho, a mãe chega em casa, depois de meses internada sob o impacto dessa morte, e percebe que raízes de leguminosas floresceram dentro da geladeira, evocando a bela imagem de “um jardim de comida brotada”?

O filme-ensaio ativa nossa experiência sensível, nos transforma em pontos por onde o jogo da cena continua a irradiar suas intensidades de conexão para o além-filme. A ficção documentária perturba e assalta os grilhões de nossa vigília, implodiria o “universo carcerário” nesta bela expressão sugerida por Benjamin (1996, p. 189) sobre o potencial onírico aberto pelo nascimento do cinema. Para o filósofo berlinense, “O cinema faz-nos vislumbrar, por um lado, os mil condicionamentos que determinam nossa existência, e por outro assegura-nos um grande e insuspeitado espaço de liberdade” (BENJAMIN, 1996, p. 189). Como diria Comolli, “a posição de controle é insustentável, tanto no cinema quanto na vida” (FELDMAN, 2010, p. 153).

Ao fim do filme, vemos a única das mulheres que pediu para voltar à cena, pois tinha achado sua participação “*meio barra pesada*”, tinha “*ficado triste*”, e ela não queria ficar triste. Diz que gostaria de cantar uma música, porque “*música sempre quebra um pouco, né?*”. Coutinho pergunta se ela quer cantar uma música que teria “*algum significado para ela, ou sei lá.*”, o que ela completa: “*Ah, aí tem o mundo, né?*”, mas Coutinho fala que o “*mundo não dá*”, e indaga se teria “*alguma que marcou, assim, que justifique que você cante ela*”. Responde a mulher: “*ficar presa no passado, acho estranho isso*”, ao que Coutinho retruca: “*tudo bem que seja no passado, mas o*

14. “[...] a *auto-mise-en-scène* seria a combinação de dois movimentos. Um vem do *habitus* e passa pelo corpo (o inconsciente) do agente como representante de um ou de vários campos sociais, o outro tem a ver com o fato de que o sujeito filmado, [...] se ajusta à operação de cinematografia, nela coloca em jogo sua própria *mise-en-scène*, no sentido da colocação do corpo sob o olhar, do jogo do corpo no espaço e no tempo definidos pelo olhar do outro (a cena)”. (COMOLLI, 2008, p. 85).

passado e o presente é a mesma coisa, né?”, e ela completa: *“mais ou menos porque as pessoas não conhecem”*. Ela se emociona, ao lembrar-se do pai, das músicas que ele cantava para ninar seu sono, e que ela cantava para ninar sua filha. Coutinho pede então que cante uma dessas, e antes de começar, ela, ainda emocionada, lança sua última pergunta: *“como é que eu vou cantar chorando?”*. E então entoia a cantiga popular *Se essa rua fosse minha*, com rosto e voz visivelmente lacrimosos.

Em meio a sua *performance*, ouvimos a voz da atriz Marília Pêra murmurar, fora de cena, os versos da música logo na sequência do canto da personagem, como se fosse o sussurro de um fantasma, da atriz que busca os rastros da voz e do rosto de sua personagem, quase como o desejo sem feição do *cinema que imita a vida*¹⁵, perscruta (re)vivê-la.

Re-viver a vida, esse sonho de fantasmas que somos, reviver a vida é o que o teatro procura, é o que as mulheres-atrizes procuram em seus sonhos de redenção, é o que o drama procura em sua religação com o gesto sem tempo. Não a água que sai do olho do cristal japonês que Marília nos mostra, mas o choro como o composto todo do corpo que se esconde, que se disfarça [...] (BRAGANÇA, 2007).

“Se eu roubei, se eu roubei teu coração, é porque tu roubaste o meu também” é o último verso da música. Ouvimos estas palavras entrelaçadas nas vozes de ambas. No silêncio que segue após o canto, vê-se um plano do mesmo palco de teatro, agora como se fosse um olhar distante advindo da plateia. Sem nenhum dos equipamentos anteriores, vemos apenas duas cadeiras vazias, assim como todas as poltronas presentes – quase sugerindo que tudo aquilo que aconteceu também tenha sido apenas um sonho ou só encenação, ou só ali no filme, ou não mais. A precariedade da nudez do cenário colide com as memórias com que acabamos de nos deparar em filme. O precário presente em uma aposta ética particular: a potência política do inacabamento de uma história e da renúncia à autoridade do autor. Sobre essa renúncia, Jean Marie Gagnebin (1994, p. 94), inspirada em Walter Benjamin, argumenta: “Paradoxalmente, a renúncia à autoridade do autor permite a eclosão de um texto luminoso no qual ele reaparece como uma voz narrativa única, surgindo do entrelaçamento da sua história com a história dos outros”. Luminosidade a incidir sobre as cadeiras vazias, a de Coutinho e de suas personagens,

15. “A fantasmagoria daqueles rostos é a alma que as atrizes tentam sugar das mulheres ‘reais’, esses fantasmas imensos que são os rostos na tela grande e imensa desse cinema que imita a vida, que imita não por substituição, mas por desejo, por reverência”. (BRAGANÇA, 2007).

que foram ocupadas para viver esse jogo – onde não cabe o mundo –, para poder montarmos outro, nos co-movendo com as histórias de outrem.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BERNADET, J. Jogo de cena. In: OHATA, Milton (Org.) *Eduardo Coutinho*. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 627-636.
- BRAGANÇA, F. (Org.). *Eduardo Coutinho – Encontros*. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2008.
- _____. (Re)Viver a Vida, *Revista Cinética*, 2007. Disponível em: <www.revistacinetica.com.br/jogodecenafelipe.htm>. Acesso em: 25 jun. 2015.
- BRUNO, F. Jogo de Cena. In: *Máquinas de ver, Modos de ser – Vigilância, tecnologia e subjetividade*. Porto Alegre, Editora Sulina, 2014. Disponível em: <<http://www.editorasulina.com.br/detalhes.php?id=625>>. Acesso em: 29 de Jun. de 2015.
- COMOLLI, J. Sob o risco do real. In: _____. *Ver e poder: A inocência perdida – cinema, televisão, ficção e documentário*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 169-178.
- COUTINHO, E. O cinema documentário e a escuta sensível da alteridade. In: Projeto História. *Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*, n. 15 (Dossiê Ética e História Oral), p. 165-170, 1997.
- FELDMAN, I. Na contramão do confessional: O ensaísmo em Santiago, Jogo de Cena e Pan-Cinema Permanente. In: MIGLIORIN, C. (Org.) *Ensaio no real – O documentário brasileiro hoje*. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2010.
- GAGNEBIN, J.M. *História e Narração em W. Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- MENDONÇA, A. C. M. ; OLIVEIRA, A. P. Umberto Eco e o conceito de “Obra aberta”. In: 62ª Reunião Anual da SBPC, 2010, Natal. *Anais/Resumos da 62ª Reunião Anual da SBPC*, 2010.
- XAVIER, I. Jogo de cena e as outras cenas. In: OHATA, Milton (Org.) *Eduardo Coutinho*. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 604-626.

FILMOGRAFIA

- COUTINHO, E. (Diretor). *Jogo de cena*. Rio de Janeiro: Video Filmes/Matizar, 2007. 105 min., som, cor. Disponível em: <<https://youtu.be/DziVbTRGEgw>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

SOBRE OS AUTORES

Pedro Felipe Moura de Araújo é graduado em Psicologia (Universidade Federal da Paraíba), tem Mestrado em Estudos da Subjetividade (Universidade Federal

Fluminense) e atualmente é Doutorando nessa mesma Universidade. Pesquisa e tem interesse nos seguintes temas: estudos contemporâneos da subjetividade; teoria e crítica da imagem; questões éticas e processos estéticos em humanidades. *E-mail*: peehfe@gmail.com.

Luis Antonio dos Santos Baptista possui mestrado em Psicologia – Psicologia Clínica (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), doutorado em Psicologia (Universidade de São Paulo) e pós-doutorado na Faculdade de Sociologia (Universidade de Roma, Itália). É professor titular do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Pesquisador do CNPQ, tem, como temas de interesse de pesquisa: experiência urbana e subjetividade e as problematizações da literatura e do cinema às produções políticas da diferença.

E-mail: baptista509@gmail.com.

Recebido em 27 de janeiro de 2018 e aprovado em 22 de março de 2018.

Heterotopias e trajetividades: lugares para as diferenças nas subjetividades nômades

Heterotopias and trajectivities: places for differences in nomad subjectivities

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n73p119-134>

ALEXANDRE FILORDI DE CARVALHO¹

RESUMO: A partir de duas experiências cinematográficas, *Omar* e *The giver* (O doador de memória) como agenciamentos de signos da arte, busca-se, ao longo do texto, explorar a ideia de que heterotopias e trajetividades são noções importantes para se pensarem as diferenças no sentido de experiências de subjetividades nômades. Para tanto, é preciso combater a máquina de produção de subjetividades sedentárias. Dessa maneira, em um primeiro momento, desde uma hipótese proustiana, intenta-se entender o que são experiências com as heterotopias e as trajetividades, sobretudo a partir do filme *Omar*. Em segundo lugar, a partir de uma questão extraída do filme *The giver*, explora-se como o campo problematizador das diferenças pode ser afirmado entre a confrontação da máquina de produção de subjetividade sedentária e a máquina de produção de subjetividade nômade.

PALAVRAS-CHAVE: Heterotopias; diferença; nomadismo.

ABSTRACT: Taking two cinematographic experiences as assemblages of the signs of art, *Omar* and *The Giver*, this article explores the idea that hererotopias and trajectivities are relevant notions to think of differences toward the experiences of nomad subjectivities. In order to do so, it is necessary to fight against the production machine of sedentary subjectivities. Therefore, on one hand, the text proposes a comprehension of the experiences as

1. Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, Brasil.

heterotopias and trajectivities, especially in the case of the *Omar* movie. On the other hand, from *The Giver*, the text explores how the fields of the differences can be asserted between the confrontation of the production machine of sedentary subjectivity and the production machine of nomad subjectivity.

KEYWORDS: Heterotopias; difference; nomadism.

*Outros circulam,
procurando familiaridades proveitosas.*
(RAMOS, 2013, p. 21)

HETEROTOPIAS E TRAJETIVIDADES: O CASO DE OMAR

Close em um olhar congelado e profundo. De costas para um muro, Omar aguarda três carros passarem. Volta-se para o muro e pega na corda fixada desde o seu topo, que escorre abaixo. O muro é alto, mais ou menos de proporções quintuplas com relação ao tamanho da personagem: um homem feito. Omar escala o muro com destreza. Ao sobrepassá-lo, um tiro quase o acerta. Ele se joga ao chão. Correndo em disparada, entra em becos e ruelas, seguindo, como um rato de experimento em um labirinto estreito, uma rota pela qual se deixa perder. De repente, Omar para. Olha para trás, sorvendo o ar, o mesmo ar de sua sobrevivência. É o mesmo olhar do início da cena. Omar, porém, já não é o mesmo. Ele passou o muro, e continua, apesar de tudo, vivo, mas doravante de outro jeito. Omar cumpriu o seu trajeto e, com ele, faz a sua heterotopia (ABU-ASSAD, 2013, 0':36").

A cena se repetirá por algumas vezes ao longo do filme homônimo do personagem, reduplicando as proporções de um trajeto a se adensar e a se complicar cada vez mais para Omar. As suas experiências com as rotas, os espaços, os muros, as idas e vindas em terras distintas vão, concomitantemente, dissolvendo as certezas de Omar quanto ao sujeito que pensava ser e, sobretudo, aos planos existenciais outrora concebidos para si, bem como as expectativas futuras que tinha em função desses mesmos planos. A vida de Omar altera-se profundamente em função de sua trajetividade e dos lugares diferentes com os quais passa a coexistir.

Que muro é esse? Onde está situado? Ele separa e delimita o quê? É uma prisão? Que representação há em torno desse muro: muro de Berlim, muro de um condomínio, muro estadunidense-mexicano, muro gaza-israelo-cisjordânia, muro de um hospício, muro de um hospital, muro da escola, muro de uma penitenciária?

Que muro é esse? Que tipos de vias estreitas se conjugam e coexistem-se com a função-muro? Ao escalar o muro e percorrer as ruelas, necessariamente Omar foge? Escapa ou entra? Foge ou penetra?

Certamente, se não há uma mínima localização desses aspectos, o leitor pouco consegue inferir da cena. Mas esse é o objetivo aqui, pois heterotopia e trajetividade não dizem respeito à interpretação que se pudesse dar à cena; nem às reduções explicativas capazes de minimizar a potencialidade de seus signos a uma ordem explicadora: o muro quer dizer isso, ele ensina que..., etc. etc.; tampouco a cena representa um fato, um episódio, um marco fechado ao longo do filme. A cena pertence a Omar; a cena é coextensão tempo-espacial da dupla experiência com a heterotopia e com a trajetividade daquele sujeito: diz respeito a ele, é dele, e para ele; a cena é um lance, uma aposta, em meio a tantas outras possibilidades, de conviver com uma trajetividade e de se fazer no lugar outros lugares, como é próprio da heterotopia. E toda trajetividade é uma angústia, pois coloca o sujeito que a experimenta diante de uma abertura espacial que não é mais a relação impositiva do espaço, mas a escolha de uma espacialidade, quer dizer, de um fazer-se e constituir-se no trajeto cuja consistência é a de um fluxo nômade a se refazer conforme o refazer-se com o próprio trajetificar-se.

Com efeito, é preciso considerar a heterotopia como uma estratégia invasiva na política do espaço e também na política do tempo. Em toda heterotopia repousa uma heterocronia: não se vive a mesma temporalidade nos mesmos espaços; não se vive a mesma espacialidade na mesma temporalidade. O muro a segregar, a delimitar, a demarcar o bem privado, também pode ser objeto de contenção, de encarceramento, de exclusão, de cisão, de controle de fluxos de bens, de pessoas, de animais. Qualquer indivíduo de dentro do muro pode ser alguém distante e inacessível para quem estiver de fora. O muro pode se transformar, ainda sob a égide de cada uma de suas funções, em arte, muro de protesto, muro de mictório, muro amparador de bêbados, muro ponto de pedintes, muro apoio de revista policial, muro recanto da trepadeira, muro das lamentações, muro ideológico, e sucessivamente. Estaríamos assim diante de uma experiência de contraespaço. A heterotopia é um contraespaço em um contratempo. Por isso mesmo, ela produz outros trajetos e, por eles e com eles, maneiras outras, diferentes, de se fazer sujeito. O que ocorre sob o influxo da heterotopia pode acabar sendo deslocado de uma função normalizadora, dando lugar ao imprevisível, mas também ao que não é desejado pela lógica daquele mesmo espaço. Assim nasceriam as utopias, por exemplo. Mas assim também nasceram os asilos, os manicômios, os quartéis, as escolas, os hospitais: utopia de resgate e de

cura, utopia de aperfeiçoamento humano num quadriculado de muro que se duplicava de desconstrução em desconstrução de funções para forjar outras.

Para Foucault (2009), a heterotopia poderia ser exemplificada pelas estratégias que as crianças têm de assaltar a lógica das funções e subvertê-las por completo e, por conseguinte, fazer transbordar os limites estabelecidos das hetero-utopias.

Esses contra-espacos, essas utopias localizadas, as crianças conhecem perfeitamente. É o fundo do jardim, claro está, o celeiro, ou melhor ainda, a tenda dos índios armada no meio do celeiro, é também – na quinta-feira à tarde – a cama dos pais. Sobre esta cama se descobre o oceano, porque se pode ali nadar entre as cobertas; mas também é o céu, uma vez que se pode pular no colchão; é a floresta, porque ali se esconde; é a noite, já que é possível se tornar um fantasma entre os lençóis; é o prazer, e enfim, na volta dos pais a punição. (FOUCAULT, 2009, p. 24)

Toda essa dimensão se coloca para os sujeitos históricos e singulares, pois a experiência de cada um não prescinde dos trajetos e dos lugares que, forçosamente, compõem suas respectivas consistências existenciais. Existir é estar em um trajeto, e um trajeto é uma aventura política do modo de existir. A trajetividade, ademais, também é uma passagem constante, um deslizamento irrecuperável posto entre as condições objetivas do existir e as suas condições subjetivas, quer dizer, entre a maneira pela qual um dado objetivo, como, por exemplo, a escassez, é tratado subjetivamente por alguém, conforme o aspecto trajetivo do fazer-se com e na escassez.

Virilio (1993, p. 107), responsável por dar tratamento conceitual à trajetividade, argumenta, de maneira sobeja, o seguinte:

Entre o subjetivo e o objetivo parece não haver lugar para o “trajetivo”, este ser do movimento do aqui até o além, de um até o outro, sem o qual jamais teremos acesso a uma compreensão profunda dos diversos regimes de percepção do mundo que se sucederam ao longo dos séculos, regimes de visibilidade das aparências ligados à história das técnicas e das modalidades de deslocamento, das comunicações à distância, com a natureza da velocidade dos movimentos de transporte e da transmissão engendrando uma transmutação da “profundidade de campo” e, conseqüentemente, da espessura ótica do meio ambiente humano, e não apenas uma evolução dos sistemas migratórios ou do povoamento de determinada região do planeta.

Ora, tais termos pesam na compreensão da trajetividade por realçar a conexão de abertura e de deslizamento presente entre o “aqui e o além”. Não à toa, na experiência de trajetividade se consome a heterotopia, e certamente vice-versa. Assim, encontram-se em jogo as formas pelas quais os regimes de “percepção do mundo” se colocam em face de todo tipo de deslocamento possível de ser entendido, contemplado ou produzido. O trajetivo-heterotópico, com efeito, não é a redução objetiva de um espaço ao seu signo mundano ou à sua significação congelada. Tampouco é um aferente subjetivo a ignorar a instância objetiva do espaço. Mas é, ao mesmo tempo, o compósito do espaço objetivo e subjetivo com o intuito de produzir o que há de mais importante, naquele sentido de diferença deleuziana, no sujeito, a saber: a sua própria constituição de diferença com o seu trajeto, o seu lugar – o seu *topos* – e a sua trajetividade existencial como diferença.

Eis Proust (1958, p. 319) constituindo-se a partir de suas experiências de trajetivo-heterotópicas:

Desejaria tomar logo no dia seguinte o belo e generoso trem da uma e vinte e dois, cujo horário de partida eu não podia ler nos prospectos das companhias ferroviárias sem que o meu coração palpitasse: essa hora parecia abrir num ponto preciso da tarde uma saborosa incisão, um signo misterioso a partir do qual as horas desviadas, embora conduzissem à noite e à manhã seguintes, já não transcorreriam em Paris, mas sim numa das cidades por onde passava e entre as quais ele nos permitia fazer uma escolha; pois parava em Bayeux, Coutances, Vitré, Questanbert, Pontorson, Balbec, Lanion, Lamballe, Benodet, Pont-Aven, Quimperlé, e avançava magnificamente sobrecarregado de nomes que me oferecia e que eu não sabia, entre tantos, qual escolher, na impossibilidade de sacrificar um só que fosse.

Conta na trajetividade e na heterotopia essa abertura imponderável perante o objetivo. Numa tarde dada, Proust atreve-se a se deparar com uma “saborosa incisão”, e um “signo misterioso” emerge. Ele se deixa deslizar não apenas em uma temporalidade, mas nos espaços, ou melhor ainda, nas terras cujos nomes são mais do que nomes de lugares, mas deslizamentos em face de certas escolhas conforme ele pôde “passar” pelos lugares. A passagem tornara-se, então para ele, o trajeto para outro lugar, para outra experiência de si mesmo.

Nem sempre, contudo, é assim. A relação com o espaço pode ser de um trajeto que não se trajetifica por deslizamentos, mas que se congela em uma finalidade

prévia. Portanto, há formas distintas de trajetividades. Se Proust pegasse o trem pensando apenas em Balbec, toda possibilidade de fuga, de deslizamento, de experiência heterotópica estaria capturada em um mapa predefinido. Sair de x para chegar a y . Esse não é o caso. Ele desejava é outra coisa. Ele desejava o “signo misterioso”, ele desejava as ruelas de Omar, o deslizamento, os nomes, entre tantos, a escolher. É o meio que lhe interessava, aquele mesmo meio mencionado por Virilio como o “do aqui até o além”, aquele “de um até o outro” movimento. O trajeto do ser nesse exemplo de Proust não é o do sedentário, isto é, no trajeto não prevalece “o *sujeito* e o *objeto*”, ou “o movimento em direção ao imóvel, ao inerte, que caracteriza o ‘civil’ sedentário e urbano” (VIRILIO, 1993, p. 108). Ao contrário, nessa experiência “predomina o *nômade*, a trajetória do ser” (VIRILIO, 1993, p. 108). O mesmo está presente em Omar: as somas das trajetividades de Omar não esgotam a potencialidade de sua própria trajetividade heterotópica. Na mesma proporção que ele se constitui com ela, ele a transborda, pois o trajetivo pressupõe o escape, a fuga, o deslizamento, uma geolistese, heterotopias.

Um ponto, um espaço, um território, uma cercania, um local, uma urbanidade, um nome, uma cidade, uma terra. Do ponto de vista trajetivo-heterotópico nada disso é um, nem unificado e menos ainda significado. Na trajetividade e na heterotopia tudo está por percorrer, já que ambas pressupõem deslizamentos múltiplos. Ademais, ambas se tornam, por conseguinte, um signo aberto para experiências múltiplas de transdeslocamentos e, portanto, para experiências com a diferença. Por que ser assim? Porque, argumenta Deleuze, “erramos quando acreditamos nos fatos: só há signos. Erramos quando acreditamos na verdade: só há interpretações. O signo tem um sentido sempre equívoco, implícito e implicado” (DELEUZE, 2010, p. 86). Em outros termos, ver a cena do trajeto de Omar como trajetividade e heterotopia implica saber de duas coisas. De um lado, há o trajeto de Omar, impossível de ser vivido a não ser por ele mesmo. Em tal perspectiva, ele se compõe e se recompõe em múltiplas experiências, e conforme vivencia os seus trajetos, que poderiam ser outros além de aqueles, faz-se diferente, faz-se múltiplo a partir de si mesmo. De outro lado, há o espectador. Este apenas recompõe a trajetividade de Omar com afetos, com percepção própria, com expectativa, com juízos de valores, com a sua peculiar constituição trajetificada, afetando-se a si mesmo, impedido, porém, de viver como Omar. Isso, contudo, acaba sendo um convite inspirador à experiência da alteridade: o que fazer de minha trajetividade quando me deparo com a trajetividade do outro? O mesmo poderia ser dito para Proust e o leitor de Proust.

Sendo assim, habitar um território, inclusive existencial, não é fixar-se nele, é por ele passar, deslizando-se afora; o espaço de seu(s) lugar(es) é uma composição de deslizamentos experimentados, conforme se espacializa o trajeto do sujeito sem a pretensão de reduzir-se a um território com fronteiras delimitadas, fazendo dele prisão de trajetividades e de heterotopias. Habitar o espaço é convocar signos trajetivo-heterotópicos. Omar entrando em becos e em ruelas. Proust deslizando na saborosa incisão de um signo misterioso. Ambos estão correndo de um centro referente de captura: Omar desvia-se da bala, mas também de olhares; Proust parte de Paris. Isso é próprio da trajetividade e da heterotopia, além de o descolar-se para além do modelo, já que “segundo o modelo legal, não paramos de nos reterritorializar num ponto de vista, num domínio, segundo um conjunto de relações constantes” (GUATTARI, 1992, p. 40).

O muro de Omar é o muro dos espaços, dos quadriculamentos, dos quarteirões, dos bairros, dos lugares referentes e referenciados; o muro é o grande centro e é a periferia, pontos cardeais na e da locomoção urbana; mas também é o espaço temporalizado pela locomoção, pelo deslocamento, pelo engarrafamento; o muro compõe as habitações e os seus de dentro, os seus interiores com demarcações entre exteriores: são fronteiras, limites estabelecidos, rotas traçadas, caminhos mapeados, signos significados em coordenadas precisas. Ao saltar o muro e perder-se na fuga, Omar dá azo à trajetividade e à heterotopia. Ele apenas vai, segue, foge, passa pelo espaço, sabendo que o espaço também passa por ele. A trajetividade inicial apenas denuncia outras trajetividades de jogo aberto e desdobradas pelo silêncio profundo de um olhar que o espectador mal ousa compreender. O labirinto da cena é o labirinto da trajetividade. E de ambos os casos emergirão dissoluções sucessivas de identidades, fugas, superações de outros muros, traições, línguas e incompreensões, morte, vida, espaços chinfrados, estrangeiridades, rupturas, viagens, trajetos, projéteis, choros, abraços, traços de trajetividades deslizantes, terras heterotópicas incapturáveis pelo sentido da terra e por um nome qualquer – *diferenças experimentadas*.

LUGARES PARA AS DIFERENÇAS: ENTRE A MÁQUINA DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE NÔMADE E SEDENTÁRIA

“A partir das ruínas, as comunidades foram erguidas. Protegidas pelos limites. Todas as lembranças do passado foram apagadas”(NOYCE, 2014, 0’:17”). O texto surge projetado na tela escura. São as considerações iniciais, ou a linha-mestra do filme *The giver*,

traduzido em português por *O doador de memórias*. Em seguida, os primeiros planos, em sobrevoo dinâmico, das comunidades mencionadas. Uma imagem basta para uma compreensão: trata-se de um conjunto ordenado de casas e de ruas em meio a uma vegetação bem distribuída. Prevalece o tom de um sépia claro em toda a cena, aliás, como em boa parte do filme. Vê-se com clareza o realce na padronização bem arquitetada, tanto da cidade erguida quanto da tonalidade cinematográfica. Concomitante ao surgimento desse plano, uma voz em *off* redesda os termos iniciais, dizendo:

Após as ruínas, nós recomeçamos, criando uma nova sociedade. Uma com verdadeira igualdade. As regras foram os elementos básicos dessa igualdade. Nós aprendemos quando crianças regras como: “usar discurso claro”; “usar suas roupas designadas”; “tome seu remédio pela manhã” – injetável; “obedeça ao toque de recolher”; “nunca minta” (NOYCE, 2014, 0’:35”).

Entre o sujeito indeterminado da frase projetada na tela escura, “a partir das ruínas, as comunidades foram erguidas” e o anúncio da voz em *off* de um sujeito coletivo, “após as ruínas, nós recomeçamos, criando uma nova sociedade”, localiza-se uma máquina de produção de sedentarismo. Os efeitos dessa máquina, como se vê, não visam a heterotopia. As suas ações tampouco urdem uma trajetividade nômade. O prenúncio do desenrolar das cenas em *The giver*, desde a produção maquínica da localização das comunidades, supõe uma reconstrução sem sujeito, isto é, uma série de atividades de recomposição territorial, de suas dimensões e de suas finalidades sem a clareza de seus agentes: “a partir das cinzas das ruínas, as comunidades foram erguidas”. Não distante desse contexto encontra-se a tônica dos limites e do apagamento da memória. A voz em *off* apenas remarca o pertencimento de si mesma e dos demais integrantes às comunidades reconstruídas como retomada do que já fora erguido de maneira indeterminada. Os espaços, os *topoi*, estão todos dados. Por não saber como se deu um novo princípio, e num jogo de palavras, por que os princípios de um território já demarcavam a sua geografia, tais sujeitos engajam-se em sua reconstrução: “após as ruínas, nós recomeçamos criando uma nova sociedade”. Sociedade para a qual o fio da balança é a obediência às regras estabelecidas, visando a uma “verdadeira igualdade”.

Ações indeterminadas, porém, determinantes; engajamento no que foi traçado para o funcionamento da sociedade – ressalta-se o sujeito indeterminado –; soerguimento de limites, claro está, entendido como fronteira, demarcação, alfândega geopolítica de controle de entrada e de saída, imposição restritiva aos fluxos de trajetividade; apagamento da memória das relações com o espaço de outrora, logo, com todos os

afetos e as percepções que remarcavam um certo pertencimento, como sustentava Arendt (2007), a um sentido de tradição; imposição de regras para os fluxos das ações dos sujeitos e, por conseguinte, cobrança de níveis de obediência; estabelecimento do princípio da igualdade como retentor de qualquer diferença, justificando, assim, o porquê dos limites, da dissolução da memória, das regras e da obediência; soerguimento da homotopia em detrimento da heterotopia. Esses elementos compõem a máquina de trajetividade dessa sociedade futurista, mas também compõem qualquer máquina de produção de subjetividade sedentária, uma vez que a função primordial desta máquina a de é impedir a produção de diferenças e de toda trajetividade nômade.

Extraído do pensamento de Deleuze e Guattari (2010, 2011a, 2011b), o conceito de máquina não traduz uma idealização ou uma abstração de ordem conceitual. A máquina é concreta e gera concretude, uma vez que ela é produtiva. Concebida dessa forma, a máquina intenta ir além, e antepor-se mesmo à ideia de representação. Quer dizer, a máquina não está presa a uma “classe mental”, nos termos de Deleuze (2010), porque ela não é codependente das leis da linguagem. Ora, em toda representação prepondera o objetivismo de um signo: “relacionar um signo ao objeto que o emite, atribuir ao objeto o benefício do signo, é de início a direção natural da percepção ou da representação” (DELEUZE, 2010, p. 27). Os caminhos traçados em um mapa são signos de representações, pontos fechados que ligam, corretamente, a partida A ao destino B. Suas linhas (signos) devem estar em conformidade com a representação: estradas principais, estradas vicinais, estradas pavimentadas, estradas de terra, avenidas, ruas, becos, etc.

Se a máquina não se traduz em representação, por efeito lógico, a máquina também ultrapassa a ideia de fundamentação metafísica e de estrutura fundamental, pois toda máquina também está a gerar outras máquinas que podem diferenciar entre si, embora possam produzir o mesmo efeito. Por exemplo, a máquina burocrática é composta de infinitas outras máquinas menores para produzir os mesmos efeitos: cumprimento de etapas hierarquizantes, rituais de passagem, dependência de encaminhamentos, cumprimento de prazos, tudo isso estendido e presente do menor ou maior guichê de uma instituição qualquer. Toda máquina está conectada por *phylums* com outras máquinas.

Por exemplo, os espaços de fechamento da escola a permitir certas possibilidades de relações e de convivência, como o pátio, não é fundado pela escola. Tal espaço reativa linhas entremeadas, os seus *phylums* maquinicos, advindos das máquinas de produção

de espacialidade dos antigos monastérios, dos conventos, dos asilos, dos sanatórios, das prisões, etc. Mas também da organização dos soldados romanos em decúrias, em centúrias, e sucessivamente ou, ainda, dos espaçamentos divisores dos signos feudais. (CARVALHO; CAMARGO, 2015, p. 109-110)

Isto posto, pode-se dizer que a máquina de produção de subjetividade sedentária é toda aquela que produz espaços e territórios agenciando fluxos intercomunicáveis de pertencimento às interioridades e às exterioridades. Numa ideia simples, em toda produção sedentária, sob tal horizonte, há segregação. A máquina de sedentarismo, dessa maneira, tem o intuito de gerar um tipo de produção a fazer sentido aos códigos de localização, de locomoção, de habitação, de mudança, de trânsito legalizado em um território qualquer; também ela produz identificações com margens de espaços ordenados para agenciar fluxos de idas e de vindas, que podem ser: de economia, de objetos, de pessoas, de símbolos abstratos (Meca, Compostela, Jerusalém, Lourdes, Aparecida), de veículos, e inclusive da própria mutação da terra (construção de barragens, demolição de uma encosta, abertura de um túnel, subtração de recursos geológicos), em outras palavras, um pleno “erguer e recomeçar” semelhante ao proposto em *The giver*.

Mas onde essa máquina principia e termina? Esse é outro aspecto interessante de toda máquina de produção de subjetividade, pois ela é tão antiga quanto a ramificação ancestral do homem. Desde que houve dominação sobre um ambiente para transformá-lo em *habitat*, a máquina produtora de sedentarismo disparou toda sorte de maquinismo. E desde o instante em que todo ambiente se geopolitizou, ela não cessou de produzir trajetividades maquinadas com fins sedentários, isto é, trajetividades controladas ou experiências com as homotopias, no lugar das heterotopias. Em outros termos, a máquina de produção de subjetividade sedentária vem se acoplando a todo tipo de máquina a fim de forjar contorno a uma produtividade territorial, e, em toda a sua extensão, modos precisos de existência por “extração de fluxos, separação de cadeias, repartição de partes” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 188). É assim que passam a existir limites, fronteiras, ações advindas de sujeitos indeterminados – porque o Estado exige –, apagamentos da memória com relação às mutações geopolíticas e as suas consequências, a imposição de regras e de obediência na relação vida-espaco-territorialidade.

Para tanto, a máquina de sedentarismo não prescinde de relações com outras máquinas. É o caso das máquinas sociais, ou seja, os equipamentos sociais, tais como:

escola, igreja, partidos políticos, etc. Basta notar o que ocorre quando se trata de uma ocupação de um aparelho de ensino, de demarcação de terra indígena, de um movimento por reforma agrária ou por avanço desregrado na terra por parte dos agronegócios. O que se convoca? O que está em jogo? Que trajetos são possíveis? Que lugares são controlados, vigiados, assistidos? Sempre um ou mais equipamentos sociais estão aí envolvidos. Mas as máquinas sociais, por sua vez, atrelam-se às máquinas técnicas; essas se atrelam às máquinas abstratas. Assim, computadores, televisores, carros, *smartphones*, etc., de um lado, línguas, leis, linguagens informacionais, etc., de outro lado, são veiculados e vinculados às questões exemplificadas acima.

Por essas razões, a fala inicial em *The giver* convoca um sujeito indeterminado. É ao redor desse mesmo sujeito que limites, apagamentos da memória, regras e obediência visando à igualdade ganharão proporções de realidade. Por existirem as conexões na máquina produtora de sedentarismo com uma série de agenciamentos com outras máquinas, a sua produção acaba se reduzindo a um certo automatismo, próprio dos termos indeterminados, como se a ordem dos acontecimentos e dos espaços tivessem de ser tal como é. O que convoca à reflexão em tal máquina é justamente o ponto cego de toda a sua produção: o automatismo produtivo de ações sem sujeitos, de limites impositivos, de acontecimentos sem conexão com o passado ou com a memória, e ainda a imposição de cumprimento de regras de locomoção, de estilo de viver, de imposição espacial – do muro de Omar aos limites invisíveis de *The giver*.

No cenário atual, o espaço não está mais atrelado apenas a uma espacialidade, nem um território a uma mera circunscrição de medida (VIRILIO, 1993). Em ambos os casos, há uma intensidade de conexões que transborda o lugar, transformando-o em pontos geoinerciais, reduzindo a potência trajetiva e heterotópica a uma experiência de sedentarismo inercial, já que, com o avanço das máquinas técnicas, é possível cada vez mais “sair do lugar” sem dar um passo.

Em primeiro lugar, porque o que Virilio concebia como futuro, de forma acelerada, configurou-se como realidade para a atual experiência tempo-espacial:

[...] o controle do meio ambiente em tempo real prevalecerá sobre a organização do espaço real do território [...] [sob um] horizonte trans-aparente, fruto das telecomunicações, que permite vislumbrar a possibilidade inusitada de uma “**civilização do esquecimento**”, sociedade de um “ao vivo” (*live coverage*) sem futuro e sem passado, posto que sem extensão, sem duração, sociedade intensamente “presente” aqui e ali, ou seja, sociedade telepresente em todo o mundo. (VIRILIO, 1993, p. 108. Grifos meus)

Enquanto a trajetividade nômade permite um deslizamento, ou melhor, uma experiência de passagem entre espacialidades, um ir e vir incessante, sem fixação ou teleologia mapeada das ações, na máquina sedentária a trajetividade se fecha entre muros, isto é, entre limites. Mais do que isso, ela se fixa numa presentificação a bloquear devires nômades. Não sem sentido, a sociedade atual, a julgar pelos termos de Virilio, assenta-se perfeitamente nas mesmas condições das comunidades futuristas de *The giver*. Ao contrário do filme, porém, a civilização do esquecimento não precisa de injeções que apagam da memória as experiências com um passado vivido em outros territórios, mantendo tudo sob controle: ordem e obediência. Nessa civilização, o esquecimento é derivado de toda produção da máquina sedentária pela qual os sujeitos apenas passam, “sem futuro e sem passado”. O passar, nesse caso, diferentemente daquele de Proust, é o conectar-se com fluxos fechados que intensificam apenas o presente. É assim, por exemplo, que comunidades inteiras são removidas em todo o mundo em função de construções gigantescas, como uma hidroeétrica; modificações geohumanas são feitas em função da indústria cultural ou ludo-cultural – jogos olímpicos, copas do mundo – exemplos ímpares da presentificação do gozo capitalista; povos autóctones demovidos ou até mesmo dizimados em função de explorações de recursos minerais. Em todo esse cenário, o poder da máquina sedentária repousa no fato de ser normalizada em função de como as máquinas técnicas e as máquinas abstratas forjam musculatura para o progresso humano.

Em segundo lugar, porque a “[...] forma urbana não é mais expressa por uma demarcação qualquer, uma linha divisória entre aqui e além, [tornando-se] a programação de um ‘horário’” (VIRILIO, 1993, p. 11). Doravante, a máquina de produção de sedentarismo tem a capacidade de produzir espacialidade conjugada com temporalidade, fazendo que o deslizamento trajetivo esteja constringido a uma mobilidade assertiva e coerente com o tempo que se tem. As possibilidades de experimentalismo com e nos espaços, como é peculiar à trajetividade, com efeito, tornam-se cada vez mais improváveis. E toda lógica espacial ganha contornos de eficiência para que ninguém perca tempo com o que não se pode perder tempo. Assim as comunidades são erguidas, assim passam a ser protegidas contra o caos e tudo que poderia fazer soçobrar a ordem estabelecida dos fluxos do ir e do vir: a polícia *sobe* o morro, o condomínio *isola* a pujança, o transporte coletivo *transborda* o miserável, à periferia não *chega* a água tratada, e tudo isso pode ser visto sem que se saia do lugar.

Tanto no primeiro como no segundo caso, há um desdobramento eficiente da inércia sobre a trajetividade e, claro está, um bloqueio incessante da heterotopia. Isso

quer dizer que o sedentarismo se reatualiza de modo terminal: “a inércia tende a renovar a antiga sedentariade”, argumenta Virilio (1993, p. 11. Grifos do autor). De um lado, porque já não é assustador a convivência com toda sorte de limites impostos à trajetividade, e muitas vezes esses limites são clamados pela sociedade civil, em nome de algum princípio justificador, em nome de uma pretensa melhoria social. De outro lado, pelo fato de essa inércia produzir, cada vez mais, uma percepção uniformizada sobre os sentidos por intermédio da padronização de signos materiais. Os espaços tornaram-se, assim, verdadeiras experiências de consumo e, como é peculiar à lógica do consumo, as coisas só têm sentido até o instante em que são consumidas.

Se não é possível dismantelar a atual máquina sedentária por completo, na mesma proporção que não é possível saber como ela foi montada, ao menos é plausível convocar signos da arte para potencializar tensões em suas engrenagens. E a questão fundamental, nesse horizonte, está na alteração do regime de percepção dos sujeitos que convivem e coexistem com a trajetividade sedentarizada, com espaços inertes e com um mundo unificado pelas regras e pelos limites da homotopia. Nessa dimensão não há receitas, pois qualquer uma já pressuporia um dever à trajetividade de um sujeito. Mas não seria o cinema uma experiência de deslizamento por onde a percepção com a heterotopia e com o nomadismo poderia ocorrer de modo dinâmico? No cinema não são as paredes que determinam a relação com o espaço, mas as cenas projetadas na tela, o fantástico como questionamento do real, a instilação da memória sobre o peso do esquecimento, a ampliação dos limites dos afetos, provocando um transbordamento na captura dos signos paralizantes. Não seria o cinema uma máquina de guerra contra a máquina sedentária? Ou não seria o cinema uma experiência de um outro devir máquina nômade?

Sob as ações indeterminadas, os limites, o apagamento da memória, as regras impostas para uma obediência servil, em nome da igualdade, as comunidades de *The giver*, em um ponto determinado do filme, acabam por experimentar uma coloração distinta da sépia padrão inicial. Mas tal fato só foi possível no instante que algo escorreu para fora dos limites impostos, deslizou-se, provocando uma heterotopia.

CORTA! EM BUSCA DE OUTRAS CENAS.

Deleuze (2009), ao remarcar a diferença entre o cinema clássico e o moderno, enfatizava o aspecto singular de que a imagem sonora não mais se subordinava à imagem visual. É assim, por exemplo, que a voz em *off* de *The giver* anuncia algo completamente

descolado da realidade mostrada. Entre o visível e o enunciado, o cinema, por ser signo da arte, permite ao visível não ser reduzido a um enunciado, justamente por fazer emergir o diferencial como trama relacional ou trama a ser relacionada entre o que está para acontecer, o enunciado e a extração da experiência singular entre acontecimento e enunciado. No limite, o cinema é um agenciamento de inserção na diferença perceptorial dos sujeitos. Eis Deleuze (2010, p. 39. Grifos do autor) recordando Proust: “**diferença qualitativa** decorrente da maneira pela qual encaramos o mundo, diferença que, sem a arte, seria o eterno segredo de cada um de nós”.

Se a trajetividade e a heterotopia tendem a ser estancadas pela máquina de sedentarismo, a arte do cinema seria um elemento fundamental na produção de experiências que buscam ir além dos agentes indeterminados presentes no mapeamento e nas conexões dos fluxos heterotópicos. Fluxos que visam à explosão lógico-coerente de seus limites, que criam fronteiras percepto-afetivas no ir e vir; fluxos que se contrapõem à dissolução da heterotopia, fazendo que os sujeitos não se experimentem na coextensão de suas diferentes trajetividades, passando por elas sem deixarem ser tocados por suas cores e dimensões, notadamente na vertiginosa velocidade das sociedades de hiper-dispersão. E nesse caso, vale lembrar os termos de Paul Morand, citados por Virilio (1993, p. 116) “a velocidade mata a cor: quando o giroscópio gira rapidamente, ele produz o cinza”. Mas isso não é tudo, ainda restam as regras e a obediência a fim de planejarem as experiências de trajetividade, reduzindo-as em homotopias ou em sensações habitáveis, desviando os sujeitos de qualquer heterotopia que seria capaz de fazê-los “entrar em contato com um mundo para o qual não fomos feitos” (PROUST, 1958, p. 201).

Quais experiências de trajetividade são possíveis de serem apreendidas em um filme? Como “ler” um filme para além da máquina sedentária? Como ser com o filme para produzir outra máquina nômade? Tais questões são chaves de penetração no cinema como signo da arte a fim de produzir diferenças. Mas também são agenciamentos relacionais com a nossa constituição de subjetividade. “O que é uma essência, tal como é revelada na obra de arte? É uma diferença, a Diferença última e absoluta. É ela que constitui o ser, que nos faz concebê-lo” (DELEUZE, 2010, p. 39).

A constituição desse ser como e para a diferença é o desafio maior que se impõe na produção de outra máquina de produção de subjetividade. Outra porque, se é fato que o cinema pode potencializar outras experiências percepto-afetivas com a trajetividade e com a heterotopia, é certo que tais experiências também podem igualmente ser desdobradas na hipótese proustiana. Quer dizer, não se trata mais

de aceitar a mesma trajetividade sedentária inercial ou o bloqueio das heterotopias, mas de nos abrimos às cenas que não repõem nada, de ultrapassar os nossos muros, como Omar, de sair da imposição dos sujeitos indeterminados, como em *The Giver*. Cortar, cortar e outra vez cortar a homotopia, a cena de congelamento da subjetividade sedentária para, enfim, nos deslizar no mundo, sorvendo a heterotopia e a trajetividade como quem é capaz de sorver a vida numa obra de arte².

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Trad: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- CARVALHO, A. F. de; CAMARGO, A. C. de. Guattari e a topografia da máquina escolar. *Revista Educação Temática Digital – ETD*, v. 17, n. 1, , p. 107-124, 2015.
- DELEUZE, G. *A imagem tempo: cinema 2*. Trad. Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- _____. *Proust e os signos*. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: GEN; Forense Universitária, 2010.
- _____. *El poder: curso sobre Foucault*. Buenos Aires: Cactus Editorial, 2014.
- _____. GUATTARI, F. *O anti-Édipo*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.
- _____. *Lignes de fuite: pour un autre monde de possibles*. La Tours d'Aigues: L'aube, 2011a.
- _____. *L'inconscient machinique: essais de schizo-analyse*. Paris: Éditions Recherche, 2011b.
- FOUCAULT, M. *Les corps utopiques, les hétérotopies*. Clamecy: Lignes, 2010.
- GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Trad. Ana Lucia de Oliveira e Leticia Claudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1992.
- PROUST, M. *Em busca do tempo perdido*. v. 1. No caminho de Swann. Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo: Globo, 1958.
- RAMOS, G. *Angústia*. São Paulo: Biblioteca Folha, 2003.
- VIRILIO, Paul. *O espaço crítico*. Trad. Paulo Roberto Pires. São Paulo: Editora 34, 1993.

FILMOGRAFIA

- O DOADOR de memórias. Direção de Phillip Noyce. [s.i.] EUA: Twc/waldem Media, 2013. (97 min.), som, cor.
- OMAR. Direção de Hany Abu-assad. [s.i.] Palestina: AdoptFilms, 2013. (100 min.), P&B.
2. Dois textos meus estão presentes direta ou indiretamente na composição de toda esta escrita: “Foucault e as infâncias incendiárias: experiências de outras verdades e de outras heterotopias”, publicado em *Childhood & Philosophy*, v. 12, n. 23 (2016); “Trajetividade e máquina geográfica: cinema e terras entre intervalos para outros espaços sem terra”, publicado em *Intervalo II – Entre Geografias e Cinemas*. Ana Francisca de Azevedo; Rosa Cerarols Ramirez; Wenceslao Machado de Oliveira Jr. (Org.). Minho/Braga: UMDGEO, 2015. Esta escrita compõe o *corpus* do projeto de pesquisa Filosofia das diferenças, transverão epistemológica e devir-outro, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP – Processo 2016/05440-7).

SOBRE O AUTOR

Alexandre Filordi de Carvalho é graduado em Pedagogia (Universidade Estadual de Campinas) e Mestre e Doutor em Educação pela mesma universidade. É também Doutor em Filosofia (Universidade de São Paulo). É professor associado da Universidade Federal de São Paulo, Campus de Guarulhos. Tem experiência na área da filosofia contemporânea e da filosofia da educação, com pesquisas nos seguintes temas: subjetividades e diferenças a partir dos pensamentos de Michel Foucault e de Félix Guattari.
E-mail: afilordi@gmail.com.

Recebido em 27 de janeiro de 2018 e aprovado em 22 de março de 2018.

Artigos

Convite à criação: deslocamentos da palavra na escola

An invitation to create: transformative experiences with literary writing in school classes

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n73p137-153>

RAQUEL LEÃO LUZ¹

ROSA MARIA BUENO FISCHER²

RESUMO: Neste artigo, discutimos o tema do convite à criação na escola, especialmente em relação à leitura e à escrita, a fim de pensá-lo como invenção de outros modos de experienciar as palavras em uma narrativa literária. Pensamos o tema do convite a partir das noções de sensibilidade, limite e comoção, junto a autores como Michel Foucault, Anton Tchekhov, Agnès Varda e Wim Wenders. Guardadas as distâncias, as autorias e as condições de produção, os materiais artísticos e filosóficos produzidos por esses autores são mobilizados, lado a lado, na discussão de dois contos produzidos por estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. No enlace entre filosofia, arte e escrita literária, problematizamos a leitura e a escrita na escola, como convite ao deslocamento.

PALAVRAS-CHAVE: Convite; escrita literária; escola.

ABSTRACT: The subject of this paper is the invitation to create in school classes, particularly in regards to reading and writing, in order to urge new ways to experience with the written work of literary narratives. We have proposed to operate with the idea of invitation, working from the relations between notions of sensibility, limit and commotion, drawing from authors like Michel Foucault, Anton Tchekhov, Agnès Varda and Wim Wenders. Despite authorship,

1. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

2. *Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

different contexts and possible gaps, the artistic and philosophical materials produced by these authors are presented here in association with two short stories written by middle school students. Reading and writing at school can be an invitation to new and transformative experiences, considering the interrelationship between philosophy, art and literary writing.

KEYWORDS: Invitation; literary writing; school.

INTRODUÇÃO

Como *convidamos* para uma espécie de criação pela palavra hoje? E ainda... De que modo a palavra do outro nos *convoca* à criação? As duas perguntas que ensejam esta discussão nos parecem chaves para uma problematização mais ampla dos modos como nossas práticas de ler, escrever, contar e ouvir histórias têm se configurado nos espaços formativos pelos quais – como leitores, espectadores, escritores (ou escreventes) – vamos pouco a pouco nos constituindo.

Haveria um modo especial, *um modo outro*, de convidar à criação literária? A que convocações parece haver uma escuta mais aberta e sensível, uma disponibilidade, uma *atitude estética* (PEREIRA, 2011)? Como a palavra como arte poderia produzir algo inesperado no arranjo entre sujeito e acontecimento?

Apostamos que ler, escrever, contar e ouvir histórias são práticas de linguagem que se inscrevem numa relação do sujeito consigo mesmo, por meio de variados convites (que passam, muitas vezes, por uma obrigatoriedade da própria língua); trata-se de uma interpelação do outro, que surge quase que do encontro com a finitude, com a imagem de quem chega onde começa (ou termina) o *abismo* – lugar onde já não se poderia explicar, entender, delimitar a palavra a uma razão tradicional, à simples nomeação. Com Chantal Maillard, podemos pensar que ninguém percorre outros *cantos de si mesmo*, se não é forçado pelas circunstâncias:

O abismo atrai, é um tópico, mas para que a atração seja algo mais que uma inclinação instável de ânimo, para que chegue a seu fim e se converta em queda, é mister que as formas tenham deixado de ser amáveis. (MAILLARD, 2015, p. 33, trad. nossa).

A imagem do sujeito que se encontra diante do abismo nos fala dessa potência do desconhecimento, do vazio em relação a uma certa racionalidade, como possibilidade de inventar o inédito (uma outra razão, possivelmente estética), de conceder-se o direito à criação, no momento em que as formas disponíveis já não lhe sejam

amáveis. Podemos pensar, nesse sentido, que as *formas amáveis* da leitura e da escrita não são aquelas que nos convidam, necessariamente, à criação – mas exatamente aquelas que apaziguam aquilo que poderia, sob formas mais *disformes*, converter-se em nós em uma atitude estética, em uma abertura desinteressada, disponível e circunstancial ao mundo (PEREIRA, 2011). As *formas amáveis* são, nesse sentido, as que se opõem radicalmente ao que aqui chamamos de *literatura*, *essa revolução permanente* da linguagem (BARTHES, 2013). Estamos nos referindo aqui, também, à produção literária de escritores “alunos” – envolvidos com pequenos festivais da língua, exercícios de arrebentação de automatismos de uma escrita pedagógica.

A imagem do abismo pode ser pensada igualmente como uma certa “dificuldade de suportar o mundo e a si mesmo, a experiência do limite, do indizível, da desilusão para com a vida e com o humano, a agonia da morte, o desespero por dizer algo...” (SKLIAR, 2014, p. 133). Estar diante do abismo, da impossibilidade de “representação” pela linguagem ou de “identificação” de certezas, *abismar-se*, dar-se conta de que a linguagem pode ser lida, escrita ou contada de um modo outro é, talvez, uma forma de ser convidado, chamado à criação. Mas como encontrar, em nossa relação com o mundo, espaços em que dizer sempre o mesmo e do mesmo modo já não seja mais possível? Como tensionar a legislação da linguagem (e resistir a ela), fazendo do texto um espaço vivo e orgânico, de pura *trapaça da língua*, de deslocamento e de invenção?

Talvez a pergunta relevante seja mesmo esta: *como provocar atitudes estéticas em que a invenção de outras práticas de ler, escrever, contar e ouvir histórias – fazer literatura – seja elevada à condição de potência criadora?*

CONVIDAR PELO LIMITE

Podemos pensar que a escrita, especialmente a literária, se constitui nessa experiência limítrofe, atividade por si mesma transgressiva, pois começa por uma recusa, pela negação da plenitude, “recusa das possibilidades plenas contidas no papel em branco” (ALMEIDA, 2008, p. 270). Recusa de uma falsa plenitude do papel em branco como espaço originário:

O pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão já de tal maneira cobertas de clichês preexistentes, preestabelecidos, que é preciso de início apagar, limpar, laminar, mesmo estraçalhar para fazer passar uma corrente de ar, saída do caos, que nos traga a visão. (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 240)

A escrita é atividade criadora na medida em que desafia, questiona automatismos, repetições já determinadas. É o que Anton Tchékhov³ descobria em sua viagem a Sacalina, ilha dos deportados no extremo leste do império czarista. Por meio de sua atitude observadora, suas notas, dados demográficos, tabelas, estatísticas e cartas de viagem, o escritor compõe um material que faz pensar a escritura, do ponto de vista de uma recusa. Piero Brunello (TCHEKHOV, 2007), ao reunir a escrita de Tchékhov evocando a própria constituição de um olhar pesquisador, nos mostra que dedicar-se à escritura (como experimentação do mundo), necessariamente, passa por uma atitude investigativa, quase que de um repórter, que reage à indiferença e ao intolerável (como o trabalho escravo dos prisioneiros deportados, no caso de *A ilha de Sacalina*). Há aqui uma recusa aos clichês, às ideias preconcebidas: o autor revela, de seus encontros com narrativas de pessoas em casebres e em cárceres, justamente o que lhe parecia inexplorado. Para Tchékhov, o convite à produção da reportagem sobre Sacalina vinha de um certo encontro com zonas limítrofes e desconhecidas do pensamento, as minúcias do cotidiano, as “ninharias” de sua viagem, a necessidade de reagir à indiferença, num fim de mundo de Ulisses, que instigava ir mais além.

Parece que ali é o fim do mundo e que já não há como seguir além. Sentimento semelhante devia tomar conta de Ulisses quando singrava um mar desconhecido e, inquieto, pressagiava encontros com criaturas extraordinárias. (TCHÉKHOV, 2007, p. 147)

Em uma de suas entrevistas a Claude Bonnefoy, Michel Foucault relata como chegou a conhecer o possível prazer da escrita quando, aos trinta anos, viveu na Suécia, conhecendo pouco do idioma, num lugar “sem lugar” que é um país estrangeiro:

Nessa impossibilidade em que me encontrei de utilizar minha própria língua, percebi, em primeiro lugar, que ela tinha uma espessura, uma consistência, que não era simplesmente como o ar que se respira, uma transparência absolutamente insensível. (FOUCAULT, 2016, p. 38).

3. Nas entrevistas do *Abecedário de Gilles Deleuze*, o filósofo afirma, em certo momento, que alguns escritores veem coisas grandiosas demais, chegam ao seu limite pelo contato com algo arrebatador. “Por que Tchékhov ficou tão arrasado? Ele viu alguma coisa. Filósofos e literatos estão no mesmo ponto. Há coisas que se consegue ver e das quais não se pode mais voltar. Que coisas são estas? Varia muito de um autor a outro. Em geral, são perceptos no limite do suportável ou conceitos no limite do pensável. É isso” (DELEUZE; PARNET, 1996, “L de Literatura”).

O filósofo descreve esse momento como a possibilidade de conhecer cada “canto”, cada espaço de habitar e reanimar sua própria língua. “Ali, onde não é mais possível falar, descobre-se o encanto secreto, difícil, um pouco perigoso de escrever” (FOUCAULT, 2016, p. 39). Nos perguntamos, com a ajuda de Foucault e de Tchékhouv, de que maneira somos chamados à escrita ou, ainda, *como chegamos à escrita* (SKLIAR, 2014)? Mas também: de que modo nos sentimos impelidos, confrontados (ou não) à simplicidade de convites cotidianos como estes: “tenho uma história para te contar”; “te mandei um texto que escrevi”; “li um conto e pensei em ti”; “estou lendo um livro incrível e preciso te recomendar...”?

Falamos do encontro com um certo abismo da língua, com o limite e o intolérável da linguagem – que nos remete à impossibilidade de tudo dizer, de tudo reconhecer, representar ou identificar (no sentido mesmo de criar identidades, decalques ou arquivos). Falamos, portanto, da necessidade de encontrar na linguagem um convite ao *infinito* (FOUCAULT, 2013b), à possibilidade de, em meio a dobras e labirintos, movermo-nos entre limite e transgressão das palavras, entre o deslindar dos sentidos prefigurados [por exemplo, por uma instrumentalização gramatical, por uma *exegese do Texto* (SILVA; FISCHER, 2017)] – e o espaço da criação, de uma reduplicação da linguagem: aqui, sim, não haverá mais a possibilidade de constituir-se do mesmo modo; será, antes, a abertura para o desprendimento de si.

No encontro com a impossibilidade da fala e a necessidade de produzir linguagem, há uma espécie de arranjo, feito de mal-estar, de deslocamentos e choques, que geram *um embrulho no estômago* (PEREIRA, 2011). Há um espaço necessariamente desconfortável para que a palavra altere o real, se converta em arte, em um modo de confrontar narrativas estabilizadas.

CONVIDAR PELO SENSÍVEL

Recorremos a Agnès Varda pelo modo potente como ela opera com as imagens e com a linguagem cinematográfica, na produção de narrativas que confrontam, justamente, interpretações tantas vezes formuladas por essa linguagem depositária de que falamos. Em *Os catadores e eu* (2000)⁴, a diretora parece convidar-nos à criação, tanto pelo modo como fabrica suas imagens, como pelo problema que se

4. A discussão aqui proposta, sobre *Os catadores e eu* (2000), de Agnès Varda, surge a partir de uma aula do professor José Contreras Domingo, no seminário “Investigar a experiência”, realizado de março a julho de 2017, na Universitat de Barcelona (UB), Espanha, durante o estágio de doutorado-sanduiche de Raquel Leão Luz.

põe artisticamente a investigar, com o enquadre das próprias mãos, de modo semelhante ao que Tchekhov nos ensina, de tantas formas, em sua viagem aos horrores de Sacalina – reagindo à indiferença.

Nesse filme, Varda nos apresenta recortes de vidas que instigam a pensar sobre os modos pelos quais nos fazemos sensíveis aos signos do mundo; sobre o que nos convoca ao olhar criador e sobre as maneiras pelas quais temos “recolhido”, como faz um *glaneur* (catador), os materiais que impulsionam potências perturbadoras ou mais inventivas da linguagem. O documentário apresenta a vida de catadores de legumes e frutas que, depois da colheita nas grandes plantações, são autorizados pelas empresas agrícolas a selecionar batatas, maçãs e ameixas que foram desprezadas, caíram no solo e já não serão comercializadas.

A partir do quadro pintado pelo francês Jean-François Millet, *Des glaneuses* (1857), Varda propõe uma investigação sobre o ato de curvar-se diante da terra, em busca daquilo que quase ninguém aproveitará; traça um quadro a respeito do ato de abrir e de fechar as mãos como pinça, buscando, no solo de uma plantação ou nas ruas de uma grande cidade como Paris, os alimentos, os objetos, os restos mínimos, as ninharias inutilizadas ou feridas, coletadas por tanta gente que as vê de modo diferente. Parece haver uma relação convidativa entre os catadores e os alimentos – seja pela necessidade, pela fome ou pela reconfiguração, em outra lógica, do que significa “lixo”, em modos mais ocidentalizados de vida.

Parece-nos relevante notar o modo como Varda narra o próprio percurso investigativo sobre a prática dos catadores – o modo como é convidada a olhar e como convoca o espectador a problematizar maneiras de contar uma história. O olhar da diretora nos coloca frente a um painel de materiais que vão compondo cruzamentos narrativos, ao longo do documentário. Há a obra de Millet; há entrevistas com os catadores e catadoras; há a própria diretora filmando suas mãos, seus cabelos, suas rugas, propondo pensar sobre a relação entre os catadores, o cinema, o tempo, o envelhecimento, a memória; há o depoimento jurídico alegórico sobre a legalidade da prática dos catadores; há a apresentação da vida do homem que recolhia os restos da feira e também ensinava francês à noite, como voluntário em um centro de refugiados. Ou seja, a diretora nos coloca frente a uma série de modos de pensar a ideia de *viver como glaneur*, de inclinar-se com disponível atenção para uma narrativa feita de multiplicidade e de nuance, na construção filosófica de uma história, a história dos catadores.

Há pelo menos três ideias gerais em *Os catadores e eu*, que nos ajudam a pensar os gestos de convidar ou ser convidado, como leitor, escritor, espectador em formação; como estudante, professor ou pesquisador que “se inicia aos mistérios do mundo”, numa tarefa de escavar, cuidadosamente as camadas de história (FOUCAULT, 2013a), de memória, de tempo, de narrativa, em que repousam pedaços de uma linguagem sobre a qual, com atitude disponível, pode-se ser convocado a inventar.

Primeiro, apostamos que o filme de Varda nos permite pensar sobre a necessidade de “relevar um mundo”. Relevar no sentido mesmo de criar um “relevo”, tornar uma certa natureza de materiais expressiva, tangível, concreta e não apenas idealizada. Varda dá relevo, sai a ver e nos expõe a mundos que *nos excluem* – formas pouco amáveis da linguagem. Há uma busca filosófica e, por isso mesmo, múltipla, no olhar da diretora sobre um modo de vida, um certo real. O filme eleva a vida dos catadores a outra potência, possivelmente a do cinema, mas também a da história, da filosofia. Faz ver o que não existia, propõe que a criação tem a ver com a ideia de *restauração* a fim de amostrar o que ainda era invisível.

A narrativa de *Os catadores e eu* talvez nos proponha problematizar de que modo, na escrita e na leitura, é possível pôr à mostra um mundo a que consideramos necessário dar relevo – intolerável, insuportável, fantástico; um mundo que requer ser contado, porque ainda não existe. Talvez a diretora indague o espectador – e, nesse sentido, talvez nos convoque a tomar parte do filme – sobre os modos pelos quais podemos utilizar uma linguagem no espaço da fissura, na tentativa de “rachar as coisas” como nos ensina Foucault, e inventar a história de outra maneira –, subvertendo significados postos, entrelaçando múltiplas vozes.

A segunda ideia que nos parece fecunda no filme é a da *atenção ao que nos passa*. A que somos sensíveis? Em relação a que signos somos exigidos? A ideia da sensibilidade remete a uma prática, a um exercício sobre si mesmo. Remete a fazer-se sensível aos signos do mundo, sair para observar, fazer da leitura e da escrita práticas vivas no exercício formativo do sujeito sobre si, em diferentes esferas da vida – não apenas aquelas para as quais se é impelido a afirmar, registrar, sistematizar. Do modo como vemos, a diretora provoca o pensamento sobre uma certa necessidade de, como espectadores, nos colocarmos junto à ficção. Nessa operação, o filme aponta para a ideia de recobramos estados de ânimo em direção à noção de que fazer-se espectador, leitor ou escritor de narrativas, tem a ver com o encontro “com as coisas” – coisas que façam variar nossos repertórios; não apenas as canônicas, não somente as já determinadas ou as que já fixamos como boas, fáceis ou mais adequadas aos

CONVIDAR E COMOVER

Se pensamos em convite como comoção, é preciso pensar em *Pina* (WENDERS, 2011). Com Wim Wenders, somos instados a pensar o modo como Pina Bausch construiu, ao longo de mais de quarenta espetáculos de dança-teatro, uma linguagem completamente outra dos corpos e do movimento. O filme, entrelaçado ao olhar de Pina – coreógrafa que se inscreve no corpo mesmo daqueles que com ela inventaram uma nova gramática do movimento –, provoca-nos a pensar o tema do convite, em pelo menos dois sentidos. Talvez o primeiro seja o próprio modo como Pina Bausch, na materialidade da elaboração de Wim Wenders, construiu uma relação com os bailarinos, como se vê neste depoimento, retirado do filme:

Antes da performance, como sempre, ela veio e disse: Lützchen, seja bom. E como sempre, eu respondi: Pinchen, divirta-se. Ela saiu, virou-se na porta, e disse: Não se esqueça, você tem que me assustar. Imediatamente minha cabeça começou a girar. Aquilo foi mais certo do que falar durante horas. (WENDERS, 2011).

Pina convida o bailarino Lütz Forster, em poucas palavras, ao susto, à surpresa. Seu olhar sobre os bailarinos era mais penetrante do que qualquer conversa que se fizesse pelo uso da língua. Pina convocava cada um a movimentar sua própria singularidade, incorporando a particularidade da criação dos movimentos de cada bailarino a algo mais amplo, mais complexo. Pedir para ser assustada é uma dessas maneiras de interrogar o outro e, no caso das obras de dança-teatro, ver as respostas em produção no corpo do outro.

“Frequentemente penso que Pina sentou atrás daquela mesa e me observou por 22 anos. E isso é mais do que meus pais me viram”, conta outra bailarina no mesmo filme, sobre esse olhar atento, provocativo, questionador de Pina. Para Wenders, Pina inventou, inaugurou, como ninguém, no mundo da dança e do teatro, sua própria aproximação de seu tempo, seu olhar sobre uma época, que permitia indagar os espaços entre as pessoas e cartografar a intimidade, a solidão, servindo-se de gestos e movimentos.

A dança-teatro de Pina descobre algo, ‘cria empatia’, traz à luz, desvela, propõe o que no momento escapa às demais artes ou o que ali, simplesmente, ainda não apareceu! (WENDERS, 2016, p. 110, trad. nossa)

Pina, como também Agnès Varda, põe à mostra algo que está em vias de visibilizar-se e, talvez, esse seja o segundo sentido, anunciado acima, para pensarmos o tema do convite. Quase como na atitude deleuziana de estar “à espreita”, talvez esse modo de dar a ver um mundo seja mesmo o que aproxime a ideia de convite à ideia do que comove. E aí não se trata apenas de *causar emoção*, como discute Wenders (2016): ao tratar dos significados de *motion* e *emotion* em inglês, podemos pensar no que *move* e, ao mesmo tempo, *comove*; da mesma forma, “move com” (a partir do espanhol, *conmueve*).

O corpo move-se com outro corpo; move-se sob o olhar de Pina inscrito nesse corpo-bailarino e reverbera no corpo-espectador que, pelo universo de uma gestualidade única, vê-se movido, mexido, convocado à leveza da dança. “A dança é, antes de mais nada, o pensamento subtraído de qualquer espírito de peso” (BADIOU, 2002, p. 79) e, talvez por isso, a leveza que nos interpela no trabalho de Pina seja mesmo o que permite a comoção (movimento do pensamento), ao conceder-se o direito de mobilizar-se por algo, de um lugar a outro, sair e voltar a si na experiência com a obra.

CONTINUAR UMA ESCRITA, MOBILIZAR-SE

-SENTIMENTOS-

Tinha sido um dia difícil, como todos os outros. Não era fácil viver naquele vilarejo sendo alguém tão incomum.

Nesta manhã ela tinha acordado novamente sem aquela vontade de viver que uma pessoa “normal” tem quando começa o dia.

Seu “problema” era aparentemente impossível de tratar, o sentimento. Naquele vilarejo todos, ou praticamente todos tinham nascido sem sentimentos. Qualquer um que observar estas pessoas pode perceber suas

vidas sem significado. Conta a lenda que este vilarejo sorriu muito, e um sábio (que não era tão sábio assim) pediu para a deusa protetora da região que livrasse o seu povo dos sentimentos. E assim foi feito.

É fácil pensar que esta menina que se diz incomum pois tem sentimentos, já mudou tudo e trouxe o amor, felicidade e outros sentimentos de volta para o vilarejo.

Mas, ela pode não suportar a sua diferença, sua dor e se matar antes de concluir o seu suposto

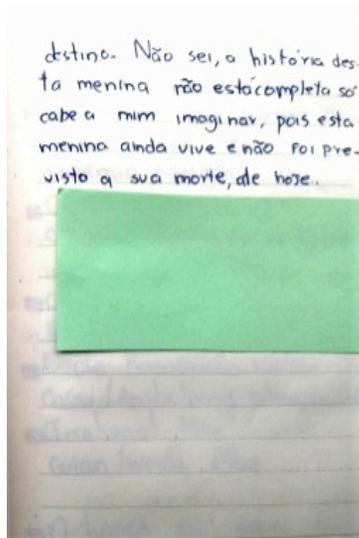


Figura 03: Imagens do conto “Sentimentos”, de Camila N. – Fonte: Arquivo de pesquisa

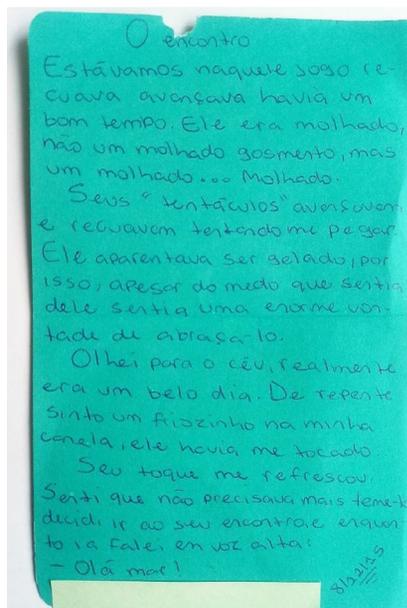


Figura 04: Imagens do conto “Sentimentos”, de Camila N. – Fonte: Arquivo de pesquisa⁵

5. Os contos aqui reproduzidos (*Sentimentos* e *O encontro*) fazem parte do arquivo de textos da tese de doutorado *Labirintos da escrita, experiência da linguagem: um convite à criação literária*, defendida em 2018

Como chegamos a entregar a alguém as palavras inventadas de uma história? O que passa em certas relações, para que seja possível convidar a ler uma escrita própria e, ainda, continuá-la, de alguma maneira? Os contos entregues à professora como um “presente”, convocam a pensar sobre o gesto de compartilhar com o outro um texto ficcional; parecem *invocar o outro*, da relação educativa, *a uma escrita conjunta*, ainda que jamais se tenha voltado a falar sobre o assunto, ou que houvesse uma escrita em resposta, por parte da professora. O convite está feito, por tempo indeterminado. Possivelmente, um convite textual que mobiliza, inclusive, o ato da escrita empreendido neste artigo.

Chamamos atenção para o primeiro conto, “Sentimentos”, em que a personagem, que resistia no vilarejo sem sentimentos, não cumpria o esperado nessa história – salvar a todos com “amor e felicidade” –, pois isso a colocaria em risco. Em “O encontro”, há a narrativa desse momento limite na relação com o desconhecido. O narrador usa a palavra “jogo”, a brincadeira de recuar e avançar, temendo o frio, o molhado, o gelo que logo depois toca, avança, e os dois entrecruzam-se em uma saudação – “Olá, mar!”, uma imagem simples para o encontro. O primeiro conto convida, justamente, por sua incompletude. O segundo, talvez, propõe um modo de aproximar-se do desconhecido. De modos diferentes, há nos textos uma relação entre as histórias narradas e o que elas põem em funcionamento, sobre o ato da escritura – ou seja: incompletude, encontro, desconhecimento. Há, ainda, o convite ao compartilhamento do texto, à leitura, à possível escrita em resposta. É um convite que se desdobra em dois: convite pelo compartilhamento em uma relação formativa; convite à escrita com propósitos literários.

Há, nesses gestos escriturais, uma atenção disponível, mais aberta e, arriscamos, possivelmente uma *atitude estética* implicada na produção dos breves contos; há uma inclinação, quase que no movimento do *glaneur* (catador), a selecionar, enquadrar, olhar com abertura algo que toma parte de um universo de práticas cotidianas com textos, construídas em relações formativas escolares – que nos escapam, transbordam, que já não podem mais ser capturadas ou definidas – à margem do sistema escolar (SILVA; FISCHER, 2017). Para entregar narrativas literárias à

(LUZ, 2018). Os textos foram entregues pelas estudantes à autora (professora-pesquisadora), como um “presente”, ou seja, não mediados por alguma atividade escolar. Os nomes das estudantes são fictícios, assim como não há qualquer informação sobre a escola em que estudavam, a fim de preservar identidades. O uso dos textos, para a realização de pesquisa, foi consentido pelas estudantes e familiares.

professora, foi necessário que as estudantes se permitissem entrar em relações com outras palavras, outros textos, atuando sobre si e com a escola.

Trata-se aqui de alguma coisa que vai além dos efeitos da relação entre professores e alunos, como indivíduos identificáveis, cunhados pelo dispositivo hermenêutico da escolarização. A entrega desses textos, a história que neles é narrada, tudo isso aponta para algo que se expande em multiplicidades, algo que se recria sobre o papel e que excede o relato professoral. Suspeitamos que se trata mesmo, aqui, da literatura como potência ativa, como afeto alegre, no sentido mais spinoziano, como um encontro que aumenta a potência de agir – agir com e pelas palavras, sobre as coisas; agir na elaboração de uma escrita própria.

Consideramos que a produção de um texto de caráter literário, por assim dizer, se dá em uma série tão múltipla quanto possível imaginar de “agenciamentos”, contatos entre “acontecimentos”, materiais, práticas letradas, que excedem, ainda que incluam, práticas pedagógicas escolares. Um texto é remissão a outros textos, palavras *outras*, modos *outras* de constituir uma existência estética. É motor que pode transformar familiaridades em estranhamentos absolutamente complexos.

O gesto literário de entregar dois contos, tentativas ensaísticas de produzir uma ficção, dispõe-se de modo mais delicado, especialmente naquilo que nos provoca a pensar o próprio tema da *experiência*. Os contos se abrem em convites à continuação de uma escrita, que extrapolam categorias e identidades afixadas como “escolares”. Ambos passam a visibilizar o que não estava escrito e, nesse sentido, dão a ver uma atitude criadora. Pelo inesperado do que esse convite nos mobiliza pensar, somos invocadas a perguntar sobre a *potência da palavra* que não para de ser escrita, lida, pensada – no ato de escrever estas histórias e entregá-las a alguém (a professora), sem que esse gesto fosse solicitado ou regulado pela escola, em seu conjunto de práticas sistemáticas, instituídas.

Tanto tempo depois, o convite que pulsa nos próprios contos ainda chama, reverbera a elaboração de uma escrita, no rastro que ela deixa sobre o papel. Mais do que isso, tal convite nos faz perseguir o *outro* como o que transborda relações entre indivíduos, está além – possivelmente no espaço do “fora” (LEVY, 2011), invocado pela escrita, sem a interioridade de uma autoria pessoalizada; para além do convite à professora – ainda que esse seja, talvez, o convite em primeira instância, que se estabelece em uma situação escritural advinda da escola. A escrita em “Sentimentos” e “O encontro”, a trama das palavras, o gesto narrador, nos convocam a pensar o outro como *outras escritas, outras palavras, outros movimentos*

criadores, na construção singular de um texto próprio, que comove o pensamento, indaga o limite, desacomoda o leitor.

UM CONVITE AO PENSAMENTO

Intentamos neste artigo discutir o tema do convite à escrita, com a ajuda de materiais que contribuíssem para pensarmos as questões inicialmente postas sobre convidar e ser convidado ao texto, ou ainda, sobre *como chegar à escrita*. Nos valem dos trabalhos de Michel Foucault, Piero Brunello (sobre Tchékhev), Agnès Varda, Wim Wenders (sobre Pina Bausch) e de dois contos de escritoras-alunas, para mobilizar o pensamento, sacudir algumas ideias e, humildemente, traçar aqui algumas elucubrações possíveis, acerca do tema do convite.

Iniciamos perguntando “Como *convidamos* para uma espécie de criação pela palavra hoje? E ainda: De que modo a palavra do outro nos *convoca* à criação?”. O que os autores e materiais, presentes neste texto, nos provocam pensar sobre convidar e ser convidado à criação? Como, em trabalhos tão distintos e de diferentes campos e condições de produção, podemos olhar para os textos, por exemplo, de duas estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental?

Consideramos que a escrita, acompanhada dos trabalhos citados, guardadas as distâncias, as autorias, os modos de produção, constitui-se como provocação ao pensamento e, por isso mesmo, mobiliza, inevitavelmente, o tema do convite, que sempre pressupõe, como vimos até aqui, uma relação.

Com *Os catadores e eu* (2000), de Agnès Varda e *Pina* (2011), de Wim Wenders, pensamos nesse convite que se faz quando relevamos uma possibilidade, colocamos à mostra, pelo susto e pelo olhar, a obra que ainda não existia. Pelo movimento de comover, “mover com”, abre-se um espaço em que dizer o mesmo já não se torna possível.

Pensar o convite parece-nos fundamental quando nos dispomos ao diálogo com “Sentimentos” e “O encontro”. O convite, motor necessário para pôr a escrita em funcionamento, parece-nos dar a ver uma relação constitutiva do sujeito sobre si mesmo e sobre o outro – na relação com o outro. Portanto, tal debate nos exige olhar mais detidamente para os desdobramentos decorrentes, acerca do problema interminável e complexo do *sujeito*, da constituição de um indivíduo *escritor* – assim como, o tensionamento do tema filosófico do *outro* e a constituição de uma relação de alteridade, na elaboração de uma escrita literária em situações formativas escolares.

Consideramos, por enquanto, o exercício de si sobre si como atitude estética, abertura disponível, possibilidade de criar pelo choque, pelo *embrulho no estômago*, pela prática com a palavra como elaboração (e não como registro e fixação). Mas não só. É uma prática sobre si que tem a potência de produzir a si mesmo e ao texto, como outro, em direção a uma transformação.

Apostamos que o convite exige um outro, na medida em que convidamos ou somos convidados por alguma coisa que, necessariamente, nos *comove*. A comoção está sempre em relação ao outro – o modo como o *outro se faz leitura, escrita, se faz literatura*. O que nos comove pode ser parte de uma situação formativa escolar; pode ser um modo de caminhar à margem, nas bordas de um sistema; instituir-se de maneiras variadas para as quais será necessário, como educadores, estarmos à espreita, numa atitude aberta e disponível ao pensamento, que já não seja mais o mesmo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. P. de. O conceito foucaultiano de literatura. *Filosofia Unisinos*, v. 9, n. 3, set. dez. 2008, p. 269-280, ISSN 1984-8234. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/5364>>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- BADIOU, A. A dança como metáfora do pensamento. In: *Pequeno manual de inestética*. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Estação e liberdade, 2002. p. 79-96.
- BARTHES, R. *Aula*: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Collège de France, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e Posfácio de Leila Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*, entrevista feita por Claire Claire Parnet, filmada e dirigida por Pierre-André Boutang. Transcrição sintetizada, em inglês, por Charles J. Stivale. Tradução de Tomaz Tadeu. Paris: Vidéo 202, Éditions Montparnasse, 1996.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Do caos ao cérebro. In: _____. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Junior; Alberto Alonso Munoz. São Paulo: Editora 34, 2010.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.
- FOUCAULT, M. A linguagem ao infinito. In: _____. *Ditos e Escritos III. Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013b. p. 48-75.
- FOUCAULT, M. *O belo perigo*. Tradução de Fernando Scheibel. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- LEVY, T. *A experiência do fora*. Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- LUZ, R. L. *Labirintos da escrita, experiência da linguagem: um convite à criação literária*. 2018. Tese (Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.
- MAILLARD, C. *En un principio era el hambre*. Antología poética 1990-2015. Madrid: FCE, 2015.

Convite à criação: deslocamentos da palavra na escola

- OS CATADORES E EU. Direção e roteiro: Agnès Varda. Produção: Ciné-Tamaris. França: Ciné Tamaris, 2000. 1 DVD (82 min), color. Título original: *Les glaneurs et la glaneuse*.
- PEREIRA, M. Contribuições para entender a Experiência Estética. *Revista Lusófona de Educação*, [S.l.], v. 18, n. 18, dec. 2011. ISSN 1646-401X. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2566>>. Acesso em: 16 jan. 2018.
- PINA. Direção e roteiro: Wim Wenders. Produtor: Gian-Piero Ringel. Alemanha-França-Reino Unido: Imovision, 2011. 1 DVD (106 min), color. Produzido por Neue Road Movies.
- SILVA, T.; FISCHER, R. Literatura e formação – redescobrir o prazer do texto entre-as-margens do sistema escolar. 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, São Luís, 2017. In: *Anais 38ª Reunião Anual ANPED*. São Luís, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/W1n7ec>>. Acesso em: 16 jan. 2018.
- SKLIAR, C. *Desobedecer a Linguagem: Educar*. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- TCHÊKHOV, A. *Um bom par de sapatos e um caderno de anotações: como fazer uma reportagem*. Tradução de Homero Freitas de Andrade. Seleção e Prefácio Piero Brunello. São Paulo: Martins, 2007.
- WENDERS, W. Dos discursos para Pina. In: _____. *Los pixels de Cézanne y otras impresiones sobre mis afinidades artísticas*. Buenos Aires: Caja Negra, 2016.

SOBRE AS AUTORAS

Raquel Leão Luz é graduada em Letras (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), tem Mestrado em Linguística no Curso de Pós-Graduação em Letras (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), é doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). É pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Mídia, Educação e Subjetividade (NEMES), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora de Literatura no Colégio João XXIII. Tem experiência em ensino de literatura na educação básica e em estudos teórico-filosóficos sobre experiência, ensaio, criação literária e filosofia da literatura.

E-mail: raquellaoluz@gmail.com.

Rosa Maria Bueno Fischer é graduada em Letras (Universidade do Vale do Rio dos Sinos), tem Mestrado em Filosofia da Educação, no Instituto de Estudos Avançados em Educação (Fundação Getúlio Vargas), Doutorado em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência nas áreas de Educação e da Comunicação, com ênfase em Sociologia e Filosofia da

Cultura, estudos foucaultianos e em pesquisas sobre cinema, imagem, literatura, juventude e processos de subjetivação. É pesquisadora I-B do CNPq.
E-mail: rosabfischer@gmail.com.

Recebido em 15 de abril de 2018 e aprovado em 01 de junho de 2018.

Os desafios para a formação de alunos leitores: a análise de uma experiência na escola

The challenges for the formation of students readers: the analysis of an experience at school

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n73p155-171>

JOÃO MARCOS PULZ ARAÚJO¹

ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI²

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de estudo de caso que teve o objetivo de analisar uma experiência em uma escola pública de cidade do interior do estado de São Paulo, denominada Projeto Sarau Literário, visando a desenvolver nos alunos o gosto pela leitura literária. O Projeto propõe diversas atividades, envolvendo o universo literário, que colaboram para aproximar os alunos de novas expressões culturais e estéticas relacionadas com a literatura. Pautados pela teoria histórico-cultural, identificamos, no projeto, fatores que contribuem ou dificultam a aproximação dos alunos da literatura e da leitura literária. Nesse recorte, destacamos a mediação pedagógica e as mudanças no comportamento de leitor dos alunos. Os resultados contribuem para as reflexões sobre a qualidade e a natureza da mediação e sua relação com a formação de leitores. Também evidenciaram que o Projeto Sarau Literário constitui proposta promissora para a formação de alunos leitores.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; leitura literária; mediação pedagógica.

ABSTRACT: This paper shows the results of a case study that aimed at analysing an experience in a public school in the State of São Paulo that was called “Projeto Sarau Literário” targeting at developing good feelings, among students, for literary reading. The project

1. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

2. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

proposed many activities involving the literary universe that collaborated to bring students closer to new cultural and aesthetic expressions related to literature. Based on a historical-cultural theory, we have identified, in the project, factors that contribute or hinder the students' approach to literature and literary reading. In this sense, we highlight the pedagogical mediation and the changes in students' reading behavior. The result contributes for the reflections about the quality and the constitution of mediations and its relation with reader development. We have evidence that the "Projeto Sarau Literário" constitutes a promising proposal for reading development.

KEYWORDS: Literature; literary reading; pedagogical mediation.

INTRODUÇÃO

A leitura estabelece uma relação entre leitor e conteúdo e, por isso, torna-se importante no processo de constituição humana. Tem potencial para fornecer determinada bagagem cultural que poderá ser percebida como positiva ou não pelo leitor, dependendo da sua própria perspectiva em relação a esse conteúdo.

Assim, consideramos que o incentivo à leitura literária é um grande desafio que não pode ser responsabilidade apenas da escola, ainda que esta desempenhe um papel fundamental. É uma responsabilidade também da família e de toda a sociedade. Souza (2011, p. 221) assume que

[...] a prática da leitura vai além de uma simples ferramenta técnica ou uma habilidade mecânica de decodificação e produção de sinais gráficos. Ela é, também, uma prática social que propicia ao indivíduo o aumento de sua bagagem cultural – pela leitura podemos conhecer, imaginar, criar e dialogar com novos olhares e ideias que, aos poucos, transformam nossa maneira de entender e questionar a realidade.

Buscamos, portanto, refletir sobre a literatura como elemento significativo para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, assim como o papel que a escola pode assumir, como mediadora nesse processo, ao despertar nos alunos as potencialidades decorrentes do investimento em atividades relacionadas com a literatura. Consideramos importante socializar iniciativas que valorizem a leitura literária, especialmente nas atividades acadêmicas escolares.

É nessa perspectiva que investigamos um projeto pedagógico implementado por uma escola pública estadual de um município do interior do estado de São

Paulo. Denominado Sarau Literário, a partir da proposição de uma série de atividades ligadas ao universo literário, como teatro, contação de histórias, literatura de cordel, teatro de fantoches, entre outros, tem o objetivo de desenvolver nos alunos o gosto pela leitura literária.

O projeto foi criado em 2011 por iniciativa de uma professora de Artes. Durante a realização desta pesquisa em 2016, estava em sua sexta edição. A dinâmica de organização do Sarau Literário, desta edição estudada, definiu que os alunos dos 6^{os} e 7^{os} anos do ensino fundamental eram os responsáveis por criar todas as apresentações para o público, constituído pelos alunos dos 2^{os} aos 5^{os} anos, também do ensino fundamental.

O objetivo desta pesquisa foi investigar o Projeto Sarau Literário, identificando os fatores que contribuem ou dificultam a formação de alunos leitores.

LEITURA LITERÁRIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Compreendemos a literatura como uma construção simbólica que envolve um conjunto de valores, experiências e conhecimentos que são concebidos a partir de um determinado contexto histórico e cultural – o mundo em que vivemos. Desse modo, o leitor vai sendo transformado pelas suas leituras e segue revelando, de maneira muito evidente, o recorte de uma época. Brito (2012, p. 28) destaca que:

Conceituar e determinar a natureza e a estrutura do fenômeno literário é sempre questão de indagação dos teóricos desde Aristóteles até os dias atuais, haja vista que as relações entre arte real e homem se modificam e se alteram constantemente, em decorrência dos valores culturais, ou seja, a Literatura é um dado de cultura e, desse modo, a ideia que se faz dela é sempre medida a partir de conteúdos fornecidos pelo contexto histórico-cultural de cada época.

O conceito que temos de literatura está relacionado aos valores culturais dos quais nos apropriamos e que nos são fornecidos pelo ambiente em que construímos nossas relações sociais. Magnani (2001, p. 07) enfatiza que “[...] o termo literário designa algo vivo e dinâmico, em constante transformação; é um fato social [...]”. Se a literatura como fato social transforma-se, ela também transforma aqueles que estão envolvidos com suas práticas.

Chartier (2011, p. 20) afirma que “[...] cada leitor, a partir de suas próprias experiências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria”. Este conceito de apropriação do texto é relevante para compreendermos a literatura como possibilidade de promoção da transformação do sujeito leitor. Ou seja, ao se apropriar daquele conteúdo literário, o leitor subverte-o e ressignifica-o de acordo com sua própria visão de mundo. Trata-se de uma visão que faculta à literatura um significado relevante na medida em que oferece subsídios, no plano imaginário, para a construção da própria história. Ela seria mais do que apenas um adereço cultural carregado de contornos simbólicos, tratando-se de importante elemento de formação social. Conforme destaca Rocco (1992, p. 03):

Em todos os tempos e entre todos os povos que a produziram, a literatura sempre representou a expressão mais complexa e elaborada de um espaço cultural. Nela encontramos universos, antes opostos e polarizados, então plasmados, através do simbolismo mágico da linguagem verbal.

A literatura, na perspectiva de Rocco, é a expressão heterogênea da cultura de um povo. Ela manifesta, de maneira singular e utilizando os códigos semióticos, todo um contexto que revela quem é esse povo, quais os seus valores, qual a sua história. Nesse sentido, tanto a literatura como a leitura constituem-se potentes fenômenos de transformação.

Especificamente no que se refere à leitura, Silva (2005, p. 13) a define “[...] como prática humana dialógica que produz significados e, ao produzi-los, possibilita transformações nos indivíduos”. Da mesma forma, Magnani (2001, p. 49) reitera que a leitura “[...] implica não só a decodificação de sinais, mas também a compreensão do signo linguístico enquanto fenômeno social”. Evidencia ainda que “tratar de leitura e literatura é tratar de um fenômeno social” (MAGNANI, 2001, p. 43). Segundo Soares (2016), quanto mais os indivíduos tiverem acesso às práticas sociais de leitura e de escrita, tanto mais complexa se torna, para eles, a compreensão do mundo ao redor.

Quanto à escola, a imersão no universo literário passa impreterivelmente por outras demandas que estão além apenas da abstração estética, um dos mais relevantes conceitos quando se trata de leitura literária. O ensino de literatura (na escola) está condicionado a valores e compromissos que muitas vezes mais afastam do que aproximam os alunos da leitura literária. De acordo com Leahy-Dios (2004, p. XXV):

Há determinados pressupostos comumente associados ao processo de ensinar e aprender literatura. Como disciplina, literatura é parte de uma agenda educacional determinada por compromissos ideológicos, papéis e expectativas político-culturais.

É preciso considerar a perspectiva apontada por Leahy-Dios ao analisarmos a questão da formação do leitor na escola, agência que tem um papel muito importante em tal processo. Como se dá o acesso aos livros – em especial nas escolas públicas – e quais são as experiências propostas para que os alunos se sintam envolvidos pela leitura literária? Se observarmos a perspectiva do livro como um subproduto da indústria cultural, fica clara a percepção de que se trata de um artigo caro para muitas pessoas, o que acaba por se somar como mais um elemento a desestimular seu consumo.

Desse modo, acreditamos que projetos como o Sarau Literário podem constituir importantes experiências de fomento de discussões sobre livros (clássicos, atuais, *best-sellers*), de incentivo à leitura e à escrita literária e, também, de meio para intensificar os investimentos em ampliação de acervos literários nas escolas. Para além disso, a experiência literária tem sua importante relevância na ampliação do contexto histórico-cultural de uma época. A literatura como elemento de formação social amplia conhecimentos, valores e experiências, trazendo complexidade para as formas de compreender o mundo à nossa volta e, assim, promove transformações naqueles que com ela se envolvem.

Entretanto, na escola, o ensino da literatura parece vincular-se a mecanismos de controle por meio de cobranças, imposições e avaliações. Muitas vezes vem marcado mais por informações normativas e menos formativas.

Partindo do pressuposto de que um dos principais papéis da educação literária como disciplina de estudos é a representação cultural de sociedades, é preciso observar que ela se submete a imposições verticais, tais como programas e requisitos de avaliação. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 10).

É relevante observarmos que na escola existe uma configuração historicamente constituída de controle vertical. Trata-se de uma estrutura vinculada a um projeto de sociedade que pode não só desestimular o interesse dos alunos pela leitura literária, como também pode não avaliar de forma qualificada os resultados da apropriação literária.

Na perspectiva de Vygotski (1989) o desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo histórico-cultural em que ele transforma e é transformado pelas

relações sociais nas interações com outros indivíduos. E é por intermédio dessas interações que ele internaliza as formas culturalmente estabelecidas, num processo dialético de construção da subjetividade, e que envolve para além das informações, as experiências relacionadas à literatura.

Quando os alunos participam do Projeto, envolvendo-se, ensaiando, realizando as atividades de maneira diligente, podem ressignificar os conceitos relativos não somente ao universo literário, mas, também, sobre os professores, os colegas e a escola, configurando-se em um processo que vai marcar suas relações humanas, transformando-as. Tosta (2012, p. 64) aponta que “[...] a teoria histórico-cultural enfatiza a importância da escolarização como um local privilegiado, capaz de promover mudanças qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos”. Certamente a escola é um local privilegiado devido à possibilidade de acesso a uma quantidade grande de relações sociais e outras contingências culturais, que podem auxiliar nos processos de desenvolvimento dos alunos. O Projeto Sarau Literário, sob a perspectiva histórico-cultural, se configura como instrumento que oportuniza aos alunos a aproximação de novos códigos culturais contribuindo para o seu desenvolvimento.

Considerando que as experiências dos alunos no Projeto são mediadas (pelos professores, pelos outros colegas, pelas obras lidas e ouvidas, pelas imagens e por outros elementos simbólicos do contexto), destacamos a relação da mediação com outro conceito de Vygotski (1989, p. 97) – zona de desenvolvimento proximal – que se refere a funções em “estado embrionário”, ou seja, processos em desenvolvimento. O autor define zona de desenvolvimento proximal como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Para Vygotski (1989, p. 102), “[...] cada assunto tratado na escola tem a sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio para outro”.

Importante compreendermos o conceito de Vygotski nesse processo de aprendizado numa perspectiva que envolve a atividade mediada. No momento em que os alunos se desenvolvem, novos assuntos podem ser abordados. No caso da pesquisa em questão, poderíamos afirmar que novas formas de aproximá-los da literatura/leitura

literária podem se apresentar. Dessa forma, aquilo que o aluno fazia com a ajuda/incentivo/ mediação do professor, passa a fazer sozinho, incluindo as leituras literárias.

Magnani (2001, p. 142) faz uma convocação que pode ser interpretada como um grito de socorro em favor daqueles a quem ela denomina como “exilados da palavra”:

[...] se nós, professores, acreditamos na força transformadora da leitura da literatura, não podemos nos omitir enquanto cidadãos e educadores. Não podemos abdicar do papel histórico que nos cabe: de nos formarmos como leitores para *interferir criticamente* na formação qualitativa do gosto estético de outros leitores. (grifos da autora).

A autora sinaliza para a condição de participação dos professores na formação de leitores. Denota responsabilidade e compromisso com as futuras gerações, na medida em que o professor tem a condição de interferir na formação qualitativa dos leitores, colaborando para formar uma geração mais crítica e participativa, que pode significar a transformação da sociedade.

E é nesse contexto de mediação que as dimensões afetivas podem ser observadas como importantes aportes para a formação de leitores. Clot (2016, p. 93) afirma que “[...] pelo afeto, a atividade aumenta ou diminui, muda o rumo da atividade”. Assim, para o autor, “[...] o afeto é a passagem de um nível de atividade a um outro, ou seja, há aqui também o desenvolvimento da intensidade da atividade. O afeto é, portanto, o que permite uma mudança de vitalidade (CLOT, 2016, p. 91-92).

Baseando-nos nessa mesma obra, consideramos que a afetividade atua na potência de agir, incidindo diretamente na atividade humana. Pudemos constatar, em nossas observações de campo, que as professoras afetavam os alunos potencializando a ação dos mesmos, contribuindo para a aproximação entre alunos e literatura.

OBSERVAÇÕES SOBRE O PROJETO

A pesquisa é um estudo de caso em que foram analisados os seguintes instrumentos: observação das atividades desenvolvidas antes (ensaios, preparativos, montagens de cenários e decoração) e durante a realização do Projeto Sarau Literário; entrevistas (gravadas em áudio) com a professora idealizadora do projeto e com outros professores participantes, além da equipe gestora e também com dois alunos participantes do Sarau Literário; questionário para os alunos participantes do projeto; análise de documentos com informações sobre as edições anteriores do Projeto Sarau Literário.

As observações envolveram os seguintes aspectos: trabalhos desenvolvidos em sala de aula referentes às apresentações para o projeto; ensaios e preparativos relativos ao evento; participação dos alunos durante o Sarau Literário e seus procedimentos com relação às instruções recebidas.

As observações foram essenciais para compreendermos o funcionamento do projeto e verificar o nível de participação e envolvimento de professores e alunos. Antes da realização do Sarau Literário, acompanhamos algumas aulas de preparação para o evento com a professora de Artes, Priscila³, sua organizadora desde o início, e também com a professora de Língua Portuguesa, Fabíola. Observamos todo o trabalho de preparação e também os ensaios das atividades que seriam apresentadas.

As entrevistas nos permitiram aprofundar as informações, assim como conhecer seus impactos na formação de dois alunos, de maneira especial.

O questionário nos possibilitou obter informações dos alunos participantes na edição de 2016, buscando divisar opiniões e conceitos que melhor revelassem suas opiniões em relação à literatura e à leitura literária. Reunimos informações de 101 alunos dos 6^{os} e 7^{os} anos do ensino fundamental (turmas que participaram dessa ação em 2016). Para evitar incompreensões e problemas de interpretação, bem como uma significativa diminuição da representatividade da amostra, aplicamos o questionário na escola, acompanhados por outros professores e por integrantes da equipe gestora.

O *locus* de investigação, a escola pública estadual já citada, oferece os ensinos fundamental I, fundamental II e ensino médio, contabilizando um total de 784 alunos. Conta ainda com cerca de 40 professores, duas coordenadoras pedagógicas, a diretora, dois funcionários administrativos, três da limpeza e quatro terceirizados.

RESULTADOS

Desde o início da pesquisa pudemos observar os desafios para a viabilização e implementação do Projeto Sarau Literário. É possível transformar o comportamento de leitor dos alunos? É esse o resultado esperado pela professora Priscila, especialmente se as mudanças representarem a aproximação entre os alunos e os recursos estéticos expressos na literatura, resultando no gosto e no prazer pela leitura literária.

A partir de uma perspectiva que abrange preferências e potencialidades de cada aluno, foram propostas atividades envolvendo diferentes experiências estéticas

3. Todos os nomes aqui citados são fictícios para preservarmos a identidade dos participantes.

relacionadas com a literatura, além de outras possibilidades como jogos de tabuleiro, oficina de origami ou gincana literária – atividades que promoveram uma atmosfera de ludicidade ao evento.

Compreendemos que o trabalho do professor, nesse processo de formação do aluno leitor, exige um repertório de habilidades que vão além de apenas indicar um bom livro ou exigir determinada leitura. Nessa direção, a mediação se revela aspecto fundamental para a formação do leitor literário, mas, igualmente, o prazer estético e também a fruição são elementos significativos e não podem ser desassociados. Sob essa perspectiva, uma das formas de afetar os alunos em relação ao universo literário é a contação de histórias, característica marcante na professora Priscila. O relato de um episódio ocorrido com uma turma do 6º ano retrata bem essa peculiaridade. Ela começou a contar uma fábula que possuía alguns traços de terror, suspense, elementos que, segundo a professora, conseguem prender a atenção dos alunos, sendo um dos gêneros mais apreciados. Ela iniciou a história e, de repente, em um momento de tensão, com os alunos fixados em sua narrativa e curiosos com a continuação do relato, a professora disse que, infelizmente, não poderia continuar.

Pessoal, eu não posso. É algo terrível demais, vocês não vão conseguir suportar. Se eu continuar, vai começar a escorrer sangue do livro (Profa. Priscila).

A reação da classe foi um alvoroço quase incontrolável. Ela disse que se eles quisessem conhecer a continuação da história, saber mais, descobrir o que iria acontecer no final, teriam que pegar o livro na biblioteca. Durante o intervalo, a biblioteca foi tomada pelos alunos que comentaram com outros colegas de outras turmas. A notícia correu pela escola e até alunos do ensino médio ficaram curiosos e queriam pegar o livro para saber o que, afinal, era tão terrível assim.

É certo que tal prática isolada não mantém o seu efeito indefinidamente. Mas diferentes formas de mediar a relação dos alunos com as obras e a leitura associadas, promovem um envolvimento mais duradouro dos alunos com a literatura. Outro exemplo que apresentamos é da professora Fabíola, que incentiva os alunos a escolherem livros ou mesmo contos curtos, sem determinar a obra. Cada um escolhe o que quiser, mas todos devem socializar a história com a classe.

Essa semana mesmo eu fui com os alunos do 9º ano, aí eles retiraram livros, eles têm um bimestre pra ler, daí eu agendo para o final do bimestre uma atividade, faço uma

dinâmica do giz, se derrubar o giz perde ponto. É uma atmosfera para eles se envolverem. Caiu em você, você vem na frente da sala e pega uma pergunta dentro de uma ‘caixinha misteriosa’ com várias perguntas. A partir daquela pergunta você fala sobre o seu livro. É uma forma de compartilhar as leituras e de eles terem acesso a livros.

Para aqueles que não gostam eu falo: pega pelo menos um conto. Só um, pra não ficar sem nota. (Profª. Fabíola).

Os dados nos permitem afirmar que a prática da leitura literária pelos alunos não se dá de maneira mecânica, involuntária. Implica investimento de tempo e dedicação de mediadores que são importantes referências para conduzir as práticas pedagógicas. Segundo Tassoni e Leite (2011, p. 86):

A ação do professor, na constituição da relação entre o aluno e o conhecimento, demonstra a relação entre aprender e motivar-se. Da mesma forma, os significados e sentidos atribuídos pelos alunos para as ações dos professores revelam uma atitude afetiva em relação ao conhecimento – levam-nos a gostar de escrever, gostar da matemática ou de um conteúdo específico dela e ainda ampliam a visão do aluno para além de uma única situação.

A professora Priscila percebe nos alunos o despertar do gosto pela literatura, mas acrescenta que não é algo do dia para a noite. É um processo que leva muito tempo e dedicação para que os frutos comecem a surgir. A coordenadora Jéssica reforça essa tese ao comentar sobre uma prática que observou evoluir no decorrer dos anos.

Antigamente os alunos terminavam uma prova e um ou dois pegavam um livro para ler. Com o passar dos anos isso foi aumentando. Hoje a gente passa nas classes e mais da metade exercita essa prática. Isso aconteceu no decorrer desse percurso de Sarau Literário. (Coord. Jéssica).

A professora Priscila complementa essa observação, afirmando que sempre incentivou os alunos a ocuparem o tempo livre, após as provas, com leitura. E confirma essa declaração da coordenadora sobre a evolução do número de leitores com o passar dos anos, constatação que a faz se referir ao Projeto Sarau Literário como uma atividade que colaborou para essa aproximação dos alunos com a leitura literária.

As informações obtidas pelo questionário evidenciam tais mudanças. Propusemos duas questões fechadas relativas ao Sarau Literário, com possibilidade de justificativa aberta. A primeira delas foi: Você acha que o Projeto Sarau Literário ajudou você a desenvolver o hábito de leitura? 70% dos respondentes afirmaram “sim”, os outros 30% assinalaram “não”. Entre os 70% que se manifestaram positivamente ao Sarau Literário como uma experiência que contribuiu para o desenvolvimento do hábito de leitura, 61 alunos justificaram as suas respostas destacando que o projeto motivou a busca por outras leituras e outros livros, evidenciando um interesse para além das necessidades que o próprio evento demandava (18 alunos); outros apontaram uma motivação para a leitura vinculada às demandas específicas do Sarau Literário, em relação aos livros, roteiros de teatro, poemas e filmes que estavam compondo o evento (12 alunos); outra justificativa recaiu na preocupação com os ouvintes das histórias e poemas lidos – era preciso ler bem e ainda incentivar as crianças para a leitura (21 alunos); parte dos alunos destacou a importância do projeto para mudanças pontuais em suas aprendizagens – melhoria na própria leitura, na atenção e na ampliação do vocabulário, entendendo melhor a linguagem do livro (oito alunos). Apenas dois alunos justificaram a importância do Projeto Sarau Literário para a nota.

Outra questão do questionário foi: Você gosta do Sarau Literário? A maioria dos respondentes (88%) afirmou gostar. Destes 88%, 83 alunos responderam a questão aberta – Por quê? Parte das justificativas envolveu explicações sobre as diferentes oportunidades para aprender coisas novas (42 alunos); outra parte relacionou-se à ajuda que davam para as crianças menores envolverem-se com as práticas de leitura (27 alunos); e por fim, outras respostas evidenciaram que gostavam do projeto porque motivava a leitura e possibilitava o aperfeiçoamento da mesma (11 alunos – dentre eles dois também destacaram, além do aperfeiçoamento da leitura, a ajuda às crianças). Cinco alunos mencionaram gostar do Sarau Literário porque é um dia que não tem aula.

Isso nos indica que o Projeto tem sido uma experiência que, ao aproximar os alunos de uma diversidade de obras do universo literário, além de possibilitar o envolvimento com distintas atividades não convencionais, pode ser percebido como uma experiência importante e que fortalece ainda mais essa apreciação. Consideramos que se trata de uma questão subjetiva, contudo pode revelar o início da formação pelo gosto da leitura literária.

Na entrevista que fizemos com dois alunos participantes do Sarau Literário, Kleiton e Wilson, pudemos constatar as alterações apresentadas em sua conduta

escolar e que também revelaram, de maneira muito singular, as mudanças no comportamento de leitor proporcionadas pelo projeto.

A escolha desses alunos em particular deveu-se ao fato de terem sido mencionados pela professora Priscila como “alunos-problema”. Kleiton acumulava casos recorrentes de indisciplina dentro e fora da sala de aula, o que ocasionou a sua suspensão escolar em vários momentos. A professora citou alguns episódios em que a guarda escolar teve que ser acionada para escoltar o aluno até a sua casa, pois havia a ameaça de violência física externada por outros colegas.

Entretanto, a professora Priscila, a partir das experiências e convívio com esse aluno em sala de aula, percebeu que ele poderia se sair bem na atividade de teatro, dada a sua grande habilidade criativa nas brincadeiras que fazia e também na maneira descontraída e desinibida com que sempre se manifestava na classe. A professora buscou alterar a condição marginalizada do aluno em questão, devido ao seu histórico, identificando suas potencialidades e envolvendo-o em uma proposta bem delimitada – encenar o poeta Manoel de Barros, escritor homenageado no Sarau Literário. A questão da formação do leitor, neste caso, não se sobrepôs à relevância de se trabalhar com um aluno “difícil”, ainda que a leitura tenha sido recurso importante para compor o personagem.

Em nossas observações de campo pudemos confirmar a dedicação do aluno, sua conduta responsável, assim como a sujeição às instruções da professora e o seu entusiasmo tanto nos ensaios como nas apresentações.

Em suas palavras ele confirma aquilo que já havia sido relatado, tanto pela professora Priscila como por outros professores e componentes da gestão:

Eu brigava bastante, tinha péssimas notas, estava na diretoria todo dia, suspensão direto, minha mãe não sabia mais o que fazer, eu só aprontava. (Kleiton).

O ponto de partida para a sua mudança de comportamento se deu justamente com o incentivo da professora Priscila para que ele se dedicasse ao teatro. Concomitantemente ficou sabendo de um grupo de teatro organizado pela prefeitura municipal formado por alunos de escolas públicas. Convenceu a sua mãe a fazer a inscrição para entrar no grupo, participou de uma audição e foi aprovado. Mas a condição para a permanência no grupo teatral é a apresentação do boletim a cada semestre. Faltas e notas baixas são elementos que podem inviabilizar a participação.

Dessa vez eu participei fazendo o Manoel de Barros (Sarau de 2016). Foi daí que eu percebi que é isso que eu quero. Entrei num grupo de teatro e esse grupo quer as minhas notas na escola para poder participar. Preciso levar o boletim, senão eu não posso participar de peça nenhuma.

O Sarau fez com que eu me interessasse pelo teatro. Inclusive agora a gente está vindo aqui na escola se a gente pode apresentar uma peça aqui. Eu estou participando de várias peças, porque agora eu tô conseguindo notas boas, não venho mais para a diretoria. (Kleiton).

Claramente o desafio em participar de algo que havia despertado enorme interesse influenciou as mudanças em Kleiton. Ele que era displicente, indisciplinado, desinteressado por qualquer envolvimento com o ambiente pedagógico. Ao se envolver com o teatro, por meio de ações mediadoras de Priscila, aproximou-se de obras literárias, desenvolveu maior fluência na leitura e maior habilidade na realização de pesquisas. O teatro tornou-se a base para uma nova caminhada. O teatro transformou-se no incentivo que ele precisava para a leitura e a leitura na ferramenta que ele precisa no teatro – uma relação dialética.

Até o ano retrasado eu lia muito mal, de pulinho em pulinho. Pra conseguir fazer o teatro tive que ler bastante. Antes não tinha nenhum livro, não gostava, minha mãe comprava eu jogava fora. Agora tenho mais de vinte na minha cômoda.

Eu leio bastante para conseguir ter uma leitura perfeita, pra conseguir participar do teatro. Como eu poderia estar no teatro hoje se não conseguisse acompanhar as leituras? Você tá no ensaio, daí tem o diálogo e você tem que dar aquela olhadinha rápida no texto. Então a leitura é uma coisa que ajudou muito.

Se eu não tivesse feito o Sarau Literário nem estaria no teatro, nem tiraria notas boas, nem teria passado de ano. (Kleiton).

O caso do aluno Kleiton torna-se emblemático, tanto pelas evidências da alteração em sua conduta em sala de aula, confirmadas pela professora Priscila, quanto pelo seu reconhecimento referente a essa mudança, e também pela consequência final, a mudança em seu comportamento de leitor.

Outra informação que reforça a constatação de que o Projeto Sarau Literário proporcionou uma mudança radical de comportamento diz respeito ao envolvimento de Kleiton com o colega que compartilhou com ele a apresentação no evento de 2016.

Uma coisa que mais me interessou, assim, foi que eu e o Vilson não éramos amigos. Na verdade a gente era inimigo. Brigava o tempo inteiro. E eu acho que a professora fez isso mesmo de propósito, pra gente se aproximar mais, porque era só eu que faria a encenação (Kleiton fez o papel do escritor Manoel de Barros). Daí ela falou assim: o Vilson vai fazer com você (Vilson interpretou o pai do Manoel de Barros). Eu já pensei: não vai dar certo. Aí ela falou que ia valer nota, dois pontos. Então, ou vocês fazem ou é zero. Daí a gente foi conversando, foi tentando, daí a gente fez amizade, acabou virando amigo. Nunca mais brigamos. (Kleiton).

A forma como a professora Priscila mediou essa situação revela sua atenção também com relação a outros aspectos que não apenas didáticos. Em nossa conversa sobre o contexto dessa decisão, ela confirmou que tinha receio de que aquela parceria talvez não desse certo, contudo tinha expectativa de que a convivência entre os alunos acabasse por resolver a questão da inimizade, o que acabou se concretizando.

Observamos que diferentes formas de avaliação fazem parte de todo o processo que envolve o Sarau Literário. Há pontuação para as equipes de trabalho na fase de organização do evento, há pontuação individual para a participação dos alunos e há ainda a atribuição de nota, de zero a dez, para o desempenho de cada um nas atividades. O desempenho aqui se refere ao comportamento, à participação e ao esforço individual no enfrentamento dos desafios. Se analisarmos as formas de as professoras avaliarem os alunos de maneira isolada, podemos considerar que se constituem, exclusivamente, em mecanismos de controle verticais. No entanto, os dados apontaram que os efeitos provocados nos alunos são favoráveis à aproximação deles com a literatura, contribuindo para a formação do leitor. Deprendemos desse cenário pelo menos dois aspectos a serem analisados. A escola é construída com base na avaliação – boletim, histórico escolar, códigos de disciplina. Por isso, parece que não é possível funcionar de forma diferente. Mas há outra questão a se considerar. Quando os alunos têm clareza do que é esperado deles, quando são informados a respeito dos seus erros e acertos e dos pontos que precisam corrigir, criam-se novas condições de manterem uma aproximação mais estreita com os

objetos de conhecimento, ampliando as possibilidades de tomada de consciência daquilo que está inadequado, ressignificando a própria avaliação.

Faz a gente refletir sobre não fazer a coisa errada, que tem o momento a hora certa pra fazer as coisas, fazer o que deve. (Kleiton).

Inferimos que as experiências vivenciadas pelos alunos no Projeto Sarau Literário se caracterizam como um momento rico de aproximação com a leitura literária. A proposição de diversas atividades viabilizando formas de contato dos alunos com o universo literário concretizou experiências importantes, que, aliadas à mediação pedagógica, contribuíram para a formação do leitor.

No entanto, constatamos que todas as práticas referentes ao projeto – organização, implantação, ensaios, execução – estão centradas em uma única pessoa. Não há indícios de envolvimento coletivo que revelem um equilíbrio de forças atuando de forma partilhada. Há colaboração de um ou outro professor. As ideias estão concentradas na professora Priscila e tudo passa pela sua anuência. A gestão entende assim, os outros professores entendem assim e até a própria professora organizadora do Projeto acaba assumindo isso. Desta forma, a estrutura de apoio revela-se fragilizada, uma vez que a base sobre a qual o projeto se sustenta não possui um contexto de força coletiva.

Os resultados apontaram para uma fragilidade em relação ao envolvimento coletivo na organização do Sarau Literário. Há, por um lado, a esperança da professora Priscila em relação ao apoio dos seus pares na realização do projeto e, por outro, as disputas sobre quem seria o “dono” dele.

Diniz-Pereira (2015, p. 128) nos ajuda a refletir sobre essas tensões ressaltando que “[...] o individualismo tem sido historicamente construído como uma das características mais marcantes e mais resistentes da identidade docente”. Destaca ainda que (2015, p. 129):

[...] o isolamento mútuo dos professores, os dilemas do ensino baseado em metas e na avaliação de resultados, a concepção limitada de formação continuada, as condições de trabalho que produzem uma síndrome do mais-do-mesmo entre os professores – participam do complexo processo de produção dessa subcultura ocupacional que parece se reproduzir muito fortemente no magistério.

A subcultura do individualismo parece ser a base sobre a qual a docência está apoiada. O Projeto Sarau Literário sofre uma ameaça constante à sua sobrevivência – a resistência de parte do corpo docente em participar. Nessa luta de forças quem perde são os alunos, que deixam de participar, se seus professores não participam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Sarau Literário envolve os alunos de forma lúdica, aproxima-os de um elemento cultural relevante – a literatura – e tem potencial para auxiliar na formação de leitores literários, além de colaborar para a transformação pessoal dos alunos participantes. Pode ser fortalecido se assumido coletivamente, como um projeto da escola.

Reafirma-se a ideia de que a mediação pedagógica é fundamental para a formação do leitor. As atividades do Projeto Sarau Literário – planejamento, preparação e envolvimento dos alunos com as diversas manifestações estéticas relacionadas com a literatura – são mediadas por sistemas simbólicos, revelando a importância das relações sociais nesse processo.

REFERÊNCIAS

- BRITO, M. L. N. *A representação da literatura no Ensino Médio: estudo de caso no Colégio de Aplicação CAP/COLUNI, em Viçosa – MG*. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.
- CHARTIER, R. *Práticas da Leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- CLOT, Y. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. (Org.). *Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? *Revista de Educação PUC-Campinas*, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 127-142, nov. 2015. Doi: <<https://doi.org/10.24220/2318-0870v20n2a2993>>.
- LEAHY-DIOS, C. *Educação Literária como Metáfora Social – Desvios e rumos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MAGNANI, M. R. M. *Leitura, Literatura e Escola – Sobre a Formação do Gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ROCCO, M. T. F. *Literatura/Ensino: uma problemática*. São Paulo: Editora Ática, 1992.
- SILVA, L. M. *Memórias de leitura: a constituição do leitor escolar*. 2005. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- SOUZA, J. S. Z. O papel da família na constituição do leitor. In: LEITE, S. A. S. (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.
- TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. *Comunicações*, Piracicaba, ano 18, n. 2, p. 79-91, jul./dez. 2011.
- TOSTA, C. G. Vigotski e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. *Perspectivas em Psicologia*, v. 16, n. 1, p. 57-67, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/perspectivasepsicologia/article/view/27548>>. Acesso em: 02 fev. 2017.
- VYGOTSKI, L. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Afeche e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SOBRE OS AUTORES

João Marcos Pulz Araújo é graduado em Publicidade e Propaganda (Universidade Metodista de Piracicaba), tem Pós-Graduação em Comunicação (Escola Superior de Propaganda e Marketing) e Mestrado em Educação (Pontifícia Universidade Católica de Campinas). Tem experiência nas áreas de criação literária e redação publicitária, com ênfase nos processos de escrita criativa.

E-mail: bulzara@gmail.com.

Elvira Cristina Martins Tassoni é graduada em Pedagogia (Pontifícia Universidade Católica de Campinas), tem Mestrado e Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É professora/pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Tem experiência na área de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, com pesquisa nos seguintes temas: afetividade e as condições de ensino e aprendizagem; alfabetização e letramento; mediação pedagógica; educação básica.

<https://orcid.org/0000-0002-8968-3981>.

E-mail: cristinatassoni@puc-campinas.edu.br.

Recebido em 18 de janeiro de 2018 e aprovado em 22 de março de 2018.

Letramento digital: processos cognitivos e afetivos na produção escrita de jovens

Digital literacy: cognitive and affective processes in the written production of young people

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n73p173-188>

SÉRGIO VALE DA PAIXÃO¹

LEONARDO LEMOS DE SOUZA²

RESUMO: Em contextos cada vez mais tecnológicos, torna-se cada vez mais urgente repensar o processo de ensino e aprendizagem a fim de levar em consideração a formação integral dos discentes. Ensinar e aprender em tempos digitais tem sido o grande desafio da escola contemporânea já que os inúmeros meios de interação e comunicação, que são as redes sociais da Internet, têm competido consideravelmente com a escola. O presente artigo problematiza o trabalho com a produção escrita na escola, defendendo que a cognição e a afetividade encontram-se indissociáveis, em busca de uma formação integral dos educandos. Defende-se não só a formação acadêmico-científica, mas a formação emocional dos estudantes. Por meio da literatura especializada e a partir de nossa experiência na docência, procuramos apresentar uma discussão sobre o tema das novas tecnologias e as subjetividades contemporâneas na educação, principalmente no que diz respeito à produção escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Novas tecnologias; cognição; afetividade; produção escrita.

ABSTRACT: In increasingly technological contexts, it becomes increasingly urgent to rethink the process of teaching and learning in order to obtain the integral formation of the students. Teaching and learning in digital times have been the great challenge of the contemporary school,

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, Jacarezinho, PR, Brasil.

2. Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, Brasil.

for the innumerable means of interaction and communication that are the social networks of the Internet have considerably competed with the school. This article problematizes the importance of thinking about the written production in the school environment, when cognition and affectivity are indissoluble, in search of an integral formation of the learner. We defend both the academic and the emotional preparation. According to specialized literature and based on our own experience in teaching, we present a discussion on the topic of new technologies and contemporary subjectivities in education, especially with regard to written production.

KEYWORDS: New technologies; cognition; affectivity; written production.

INTRODUÇÃO³

A forma como a produção textual tem se configurado no espaço escolar tem mostrado a tendência voltada para a razão sem a devida atenção aos sentimentos⁴ e às emoções dos produtores. Nessa direção, e dada a necessidade de a escola ressignificar suas práticas com foco na educação integral dos discentes, torna-se importante pensar os sentimentos como estratégia, como mola propulsora para o desencadeamento de atividades escolares que levem em consideração as individualidades dos(as) estudantes, seus modos de ser e estar no mundo. Um investimento no que diz respeito ao aspecto afetivo, que favoreça significativamente “[...] as relações interpessoais e, portanto, o acesso ao conhecimento” (MAHONEY; ALMEIDA, 2007, p. 15). Nesse sentido, torna-se importante a consideração de que “[...] a conexão entre os sentimentos e o processo cognitivo propicia à pessoa uma vida de grande sensibilidade, que pode ser cada vez mais apreciada, na medida em que cada um desenvolve a sua capacidade afetiva e suas potencialidades diferenciais.” (MOSTEIRA; STOBÄUS, 2006, p. 129).

O que interfere no resultado de uma produção textual, por exemplo, caso o(a) estudante realmente exponha seu ponto de vista pessoal diante de um determinado

3. A introdução deste artigo traz um recorte de nossa tese de doutorado pois entendemos que a discussão que aqui vamos propor está em consonância com a pesquisa realizada durante o processo de doutoramento. Portanto, optamos por trazer o texto integralmente, para enriquecer este artigo (PAIXÃO, 2016, p. 30-34, com paráfrase nos últimos dois parágrafos e com revisão da LTP). O texto na íntegra encontra-se disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/148683/paixao_sv_dr_assis.pdf?sequence=3>.
4. É a expressão representacional da afetividade. Não implica reações instantâneas ou diretas como a emoção. Tende a reprimir, a impor controles que quebrem a potência da emoção. Os sentimentos podem ser expressos pela mímica e pela linguagem. O adulto tem maiores recursos de expressão de sentimentos: observa, reflete antes de agir, sabe onde e como expressá-los, traduz intelectualmente seus motivos e circunstâncias. (MAHONEY, ALMEIDA, 2007, p. 18).

tema? Que mal pode trazer o posicionamento de um(a) jovem ao escrever e demonstrar sua visão de mundo, registrar suas experiências sociais na proposta dada pela escola? Não estaria a escola desconsiderando os posicionamentos cidadãos e o respeito ao outro quando dada a organização didática a partir de propostas que valorizem apenas a objetividade em detrimento da subjetividade? Como têm sido valorizadas as marcas de autoria na produção de conhecimento dos(as) estudantes?⁵

Tais questionamentos nos fazem refletir sobre a organização da escola contemporânea que, mesmo que a passos lentos, tem buscado na tecnologia e nas redes sociais espaços que possam colaborar para que os(as) estudantes permaneçam nas instituições de ensino. Nesse sentido, é válido que consideremos as inúmeras produções que ocorrem em espaços virtuais em que as emoções encontram-se lado a lado com a cognição, como produto da interação dos(as) jovens na atualidade.

Quando entendemos a produção de textos como produto de uma interação, consideramos as várias formas de manifestação e de uso da linguagem em que se considerem não apenas o papel e o lápis, instrumentos canônicos nos espaços escolares, mas outros suportes e instrumentos utilizados pelo(a) produtor(a) para o desenvolvimento das atividades escolares.

Nos últimos tempos, temos nos deparado com situações de utilização de instrumentos virtuais de comunicação em suportes chamados “redes sociais” da Internet, utilizados para as produções textuais dos(as) estudantes com uma frequência bastante grande. Exemplos disso são as produções realizadas pelos(as) usuários(as), entendidos aqui de modo mais restrito como os(as) estudantes, para interagirem no âmbito virtual com outros interlocutores.

Sobre esse assunto, Sibília (2008, p. 31-32) comenta: “Toda comunicação requer a existência do outro, do mundo, do alheio, do não-eu, por isso todo discurso é dialógico e polifônico, inclusive os monólogos e os diários íntimos: sua natureza é sempre intersubjetiva”.

De acordo com Couto e Rocha (2010, p. 15):

[...] é a partir da relação com o outro que o sujeito conhece de si. O sujeito já não possui uma autonomia plena, ele não é mais senhor de si, formado por uma essência inata.

5. Os questionamentos que aqui proponho não necessariamente serão respondidos integralmente ao longo do trabalho, mas são apresentados para fins de provocação, de reflexões sobre o assunto.

A sua identidade será constituída ao longo de sua existência num processo mútuo de dependência com o outro.

Devido a uma visão pessimista e radical do uso de tais instrumentos para fins de comunicação virtual (RECUERO, 2009), não se considera a produção materializada nesses suportes como importantes para a formação do(a) estudante e isso faz com que uma grande parte dos professores e professoras teça críticas, muitas vezes destrutivas, do comportamento discente em tal produção. É o caso de alguns(as) docentes que discutem essa temática, alegando que os(as) estudantes não sabem mais escrever e ler e que a cada dia as práticas de produção e leitura estão se distanciando desse público, colocando a culpa no uso excessivo do computador ou das tecnologias, em geral.

No entanto, do ponto de vista otimista, a produção no universo virtual considera que tais produções são tão válidas quanto as que são produzidas utilizando-se do papel e do lápis como instrumentos para a ação escrita. Se considerarmos as condições a que a produção digital é submetida – levando efetivamente em conta a finalidade, o interlocutor, o gênero textual, o suporte do texto, a circulação social e a posição do autor, como definidos nas obras de Bakhtin e seu círculo (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992; BAKHTIN, 1992), é possível dizer que essa produção ocorre com muito mais participação e envolvimento por parte do sujeito do que as que são rotineiramente produzidas dentro do ambiente da escola.

Tal perspectiva nos faz refletir acerca do trabalho realizado na esfera escolar, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, em que as condições de produção nem sempre são favoráveis para que a efetivação do texto aconteça.⁶ Quando se observa a prática dos(as) estudantes/usuários(as) em que os instrumentos virtuais de comunicação, ou seja, a “possibilidade de comunicação e expressão mediada pela Internet” (RECUERO, 2009, p. 23), estejam sendo utilizados, nota-se uma desenvoltura proficiente por parte dos(as) estudantes. Tais condições estabelecidas para as produções dos gêneros na esfera virtual se mostram favoráveis para o desenvolvimento das práticas e concretizações dos textos. Nesse contexto, é válida a consideração sobre o papel da afetividade⁷ nas relações virtuais que colaboram sobremaneira para que as produções ocorram efetivamente e com o resultado desejado pelo(a) produtor(a). As possibilidades de escrita mediadas pelos instrumentos midiáticos, bem como os

6. Mais sobre o assunto em minha dissertação de mestrado (PAIXÃO, 2012).

7. A afetividade está organicamente vinculada ao processo de conhecimento, orientação e atuação do ser humano no complexo meio social que o rodeia. (MOSTEIRA; STOBÄUS, 2006, p. 129).

inúmeros e diferentes contextos em que se encontram as redes sociais, possibilitam aos(as) usuários(as) uma vasta e diversificada produção subjetiva.

Enquanto as comunicações continuam nas redes sociais, elas formam ciclos múltiplos de retroalimentação que finalmente produzem um sistema compartilhado de crenças, explicações e valores – um contexto comum de sentido, também conhecido como cultura, que é continuamente apoiada em comunicações seguintes. Por meio dessa cultura, os indivíduos adquirem identidade como membros da rede social e, nesse sentido, a rede gera seu próprio limite. Não é um limite físico, mas um limite de expectativas, de confiança e lealdade, o qual é permanentemente mantido e renegociado pela rede de comunicações. (CAPRA, 1996, p. 30).

Ao se posicionar diante de um computador, de um celular ou de qualquer outro instrumento virtual para a produção na internet, o(a) usuário(a) encontra de forma mais dinâmica as condições de trabalho para que a produção dos mais variados gêneros de textos se efetivem, valorizando os aspectos subjetivos que lhes permitem um posicionamento naquilo que se pretende tornar público a outros(as) usuários(as). Isso resulta em uma produção de sentidos, valores e significações e identidades estabelecida pela interação que fazem os interlocutores diante do suporte de uma máquina. “A questão da identidade deixou de ser privada para tornar-se pública e levou para a esfera pública informações do mundo privado como algo determinante na sustentação de estruturas de poder na sociedade.” (COUTO, ROCHA, 2010, p. 18).

No que se refere à finalidade da produção de textos no campo virtual, “[...] para que fim se vá escrever o texto, qual é o seu objetivo definido” (MENEGASSI, 2010, p. 81), nota-se que o(a) usuário(a), ao iniciar sua interação, tem clareza daquilo que pretende produzir. Um recado para um(a) amigo(a) deixado via mensagens virtuais no *WhatsApp*, um *nickname* que apresenta seu perfil no *messenger* ou uma frase explicativa de uma foto postada em uma rede social qualquer: a clareza quanto à finalidade do que se pretende produzir nos diferentes suportes textuais é o que torna o texto fluido e carregado de marcas subjetivas.

De modo geral, entendemos a dicotomia razão e emoção caminhando juntas nas atividades escolares, atravessadas pelo importante papel da afetividade. A produção realizada pelos(as) estudantes sob os limites da escola, cujas atividades, em uma perspectiva tradicional, se organizam sob um aspecto racional desvinculado das questões de ordem emocional – como se isso fosse possível –, contrapõe-se às produções que

ocorrem nas redes sociais, quando se considera que, nesses espaços de comunicação, a presença da emoção, manifestada a partir dos sentimentos dos sujeitos por múltiplas possibilidades nesse campo, se faz presente, uma vez que as condições a que essa produção é submetida valorizam as subjetividades do sujeito/ produtor.

Com base nisso e na consideração de que os processos cognitivos e afetivos estão integrados e não separados, entendemos as escolas de hoje como espaços de urgentes ressignificações. Resignificar esses espaços na atualidade é fazer emergir estratégias de ensino que busquem, na interação entre razão e emoção, estratégias de aprendizagem significativa. Para isso, acreditamos que outra situação se torna emergente: o reconhecimento desse sujeito social que frequenta a escola e os espaços de interação virtual carregados de artefatos sociais históricos e culturais, também esses atravessados pela razão e emoção.

NOVAS TECNOLOGIAS E AS SUBJETIVIDADES CONTEMPORÂNEAS NA EDUCAÇÃO: PENSANDO ELEMENTOS AFETIVOS E COGNITIVOS NOS PROCESSOS DE ESCRITA

Partindo do princípio de que a formação humana em seus aspectos científicos e emocionais sejam objetivos da educação escolar, entendemos que essa construção deve ser pautada na regulação entre os princípios cognitivos e afetivos do sujeito que aprende. Tal construção deve levar em consideração o uso do conhecimento em situações divergentes e também fora do tempo da escola, ou seja, que possa ser utilizado de modo adequado e específico em circunstâncias externas à instituição.

Diante da problematização e da consciência de se repensar o papel da formação escolar em tempos em que a tecnologia encontra-se em seu momento ascendente, dada a aproximação entre os(as) jovens e os recursos tecnológicos, e no afã de se valer de estratégias metodológicas que possam contribuir verdadeiramente para as aprendizagens significativas no cotidiano escolar⁸, resta-nos a defesa em prol de uma instituição que não só seja reconhecida pela comunidade por uma identidade própria, mas que possa colaborar para a construção do conhecimento a partir de práticas de autoconhecimento dos(as) jovens. Uma educação emancipadora (ADORNO, 1995),

8. A aprendizagem significativa toma como base a necessidade de se estabelecer um subsunçor adequado, no intuito de desenvolver aprendizagem de um novo conteúdo, sem deixar de lembrar que os conceitos prévios devem ser relevantes e só o serão se estiverem claros na estrutura cognitiva, atuando como âncoras para novas ideias. Cf. AUSUBEL (1963).

autônoma, que favoreça o respeito a si próprio(a) antes de tudo, e que negue a autoridade e que reconheça os talentos como frutos das interações sociais, é o ponto de partida para o que defendemos como revolução nos espaços de educação brasileira.

Uma educação para uma sociedade em transformação, capaz de negar o autoritarismo presente na escola há tanto tempo e que seja propulsora de uma consciência e de uma postura problematizadora e questionável das coisas.

O autoritarismo é a prática da redenção à autoridade tradicional; a aceitação inquestionável da autoridade que exige submissão, não dando razão a mais nada a não ser suas próprias afirmações. Tal autoridade, quando exercida, é estranha; “externa” para aqueles a quem é imposta. (KILPATRICK, 2011, p. 41).

Reconhecemos, *a priori*, que as condições políticas e de organização nas quais a escola nos dias de hoje encontra-se inserida – baixos salários pagos aos(as) professores(as), organização didática-metodológicas impostas ao corpo docente de maneira hierárquica, falta de recursos materiais e, principalmente, a postura submissa e passiva que grande parte dos(as) professores(as) assume diante de certas imposições, fortalecem uma tradicional metodologia de trabalho que não enxerga o momento ímpar em que estamos vivendo, quando estudantes de todas as idades estão nos pedindo, das mais diferentes formas – na recusa a participar das atividades, na depredação dos prédios públicos, nas escritas e desenhos obscenos nas paredes e carteiras escolares e no uso excessivo de aparelhos eletrônicos durante as aulas –, que a escola ouça seu grito por mudanças e inovações.

Partimos do pressuposto de que a aproximação entre a escola e a vida social e cotidiana dos(as) estudantes, nas inúmeras situações e temáticas que os atravessam no dia a dia, possa “deixar marcas na construção do psiquismo humano”. (SASTRE, MORENO, 2003, p. 129). Entender a educação em dois polos opostos, de um lado a cognição e do outro a afetividade, é continuar a perpetuar uma educação voltada para a formação de técnicos(as), futuros vestibulandos(as) ou aprovados(as) em concursos públicos, como é o caso de muitas escolas que voltam suas práticas apenas para as futuras aprovações e conquistas, e continuar assistindo aos inúmeros casos de barbárie, pois, parafraseando Adorno (1995, p. 155), mesmo os jovens estando na civilização, no mais alto desenvolvimento tecnológico, estão atrasados de um modo peculiar em relação a sua própria civilização. Basta observar a grande quantidade de jovens, muitos deles matriculados em universidades de renome no

Brasil, que cometem violência e atos de vandalismo com colegas ou contra pessoas da sociedade. É válido também trazermos como exemplo a quantidade de suicídios que ocorrem ao longo dos anos com jovens e adultos que passaram boa parte de suas vidas nos bancos escolares, mas que não souberam lidar com suas dificuldades emocionais.

De acordo com Moreno e Sastre (2003, p. 134),

[...] os estudantes e as alunas aprendem tudo aquilo que acreditamos prepará-los para a vida pública, mas não compete ao sistema educativo prepará-los para a vida privada; desejamos prepará-los para que tenham uma boa formação cognitiva, mas não fazemos nada para que também tenham uma boa formação emocional.

Sendo assim, seguindo a proposta de Adorno (1995, p. 156) de que “[...] se quisermos combater este fenômeno por meio da educação, deverá ser decisivo remetê-lo a seus fatores psicológicos básicos”, uma vez que entendemos que o sistema educativo negou questões importantíssimas, vitais para os indivíduos e a sociedade.

Em consonância com a ideia de Moreno e Sastre (2003, p.135), acreditamos ser de fundamental importância os tratamentos com as disciplinas de base inscritas no currículo escolar para que os(as) estudantes possam se instrumentalizar dos processos cognitivos que lhes aproximem do pensamento científico e cultural, mas entendemos que, na mesma proporção, seja necessária uma aproximação das questões de ordem afetiva a fim de que as disciplinas de referência sejam apresentadas ao corpo discente de modo que os saberes e os interesses caminhem juntos.

As características da educação do nosso tempo, coerentes com a formação de um cidadão futuro instrumentalizado para protagonizar o seu tempo podem se resumir nas seguintes palavras: autonomia, seletividade, planejamento, interação social, coletividade, flexibilidade e criatividade. Há evidências de que estas são as condições básicas para se atingir o sucesso nesse novo século (SANTOS, 2015, p. 2).

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO TRABALHO COM OS ALUNOS

Há muito tempo temos realizado atividades que possam colaborar para que os alunos conheçam melhor suas produções na esfera da Internet. Atividades que melhorem a comunicação e cuidados com suas exposições e com o que produzem – ou reproduzem – nas redes sociais. Motivados por esse interesse e percebendo a

atual necessidade de problematizar os conteúdos que estejam dentro do contexto da informação e comunicação virtual, há alguns anos temos criado possibilidades de trabalho e atividades para cada vez mais poder conversar com eles sobre o assunto. Diante disso, surgiu no início do ano de 2017 o desejo de se iniciar um projeto com os alunos do ensino médio do Instituto Federal do Paraná na cidade de Jacarezinho (IFPR – Jacarezinho), onde lecionamos a disciplina de Língua Portuguesa.

Ao verificar a quantidade de produções dos mais variados gêneros e compartilhamentos de conteúdos nas redes sociais, bem como a frequência e utilização dos recursos da internet para comunicação e interação entre os alunos da escola, achamos importante abordar esse uso nas aulas de Língua Portuguesa, já que deveríamos trabalhar leitura e produção de textos, práticas que pudessem dar conta de problematizar suas próprias produções, bem como os compartilhamentos feitos nas redes sociais.

A primeira percepção que tivemos foi a de que muito do que era produzido por eles de modo autoral, ou mesmo compartilhando textos de outros autores, iam à contramão de uma educação voltada para os valores, conforme nosso plano de trabalho institucional.

Além da pouca prática de produção de textos escritos e da não habilidade de leitura dos discentes, percebemos o quanto eles não se davam conta da importância dos conteúdos que produzem nessa esfera de comunicação. Muitos não têm consciência das consequências do que produzem. Diante de tal percepção, foi necessário que durante o primeiro semestre de 2017 fosse elaborado um projeto, a que demos o nome de *“Curtir e compartilhar ideias para além das redes sociais”*, que pudesse abordar a temática das produções escritas nesse campo das redes sociais. Consideramos de extrema importância iniciar um trabalho que pudesse partir deles.

A expectativa era a de que os alunos pudessem entender as especificidades dos gêneros textuais considerando os contextos de produção, diferentes estilos, composições temáticas etc. Além disso, foi urgente e legítima a necessidade de se discutir, também preocupados com a formação não apenas acadêmica, mas emocional dos alunos, os aspectos de ordem afetivos presentes na produção e nos compartilhamentos de conteúdos nas redes sociais, ou seja, as manifestações de sentimentos produzidas por eles em seus *“posts”* e compartilhamentos de conteúdos.

Sendo assim, não apenas a leitura e a produção dos textos escritos foram focos do trabalho realizado no projeto *“Curtir e compartilhar ideias para além das redes sociais”*, mas, sobretudo, problematizar o perfil dos autores e também dos interlocutores na produção e recepção dos textos, sejam os textos físicos ou virtuais.

Todos os alunos, sem exceção, participaram ativamente de todas as atividades propostas, mas havia aqueles que precisaram de apoio maior, principalmente no que diz respeito à produção escrita. Para atender a essa necessidade, foram realizados alguns encontros a que chamamos de “atendimentos”, que acontecem no período contrário ao que o aluno estava matriculado regularmente. Também para esse “atendimento”, sempre contamos com a importante colaboração da equipe multifuncional da escola, dando-nos orientações e ajudando-nos no que era necessário para melhor atender o corpo discente.

A avaliação ocorreu ao longo do processo, enquanto os alunos estavam envolvidos com o projeto. Não tivemos um momento exato para avaliar em forma de prova escrita ou algo similar a isso. Como dissemos anteriormente, tivemos uma fase inicial do projeto quando pudemos observar o que os alunos sabiam sobre o assunto que iríamos tratar, depois fomos tratando de especificidades, formação e fomos construindo o conhecimento.

No final do 1º semestre de 2017⁹, observamos a diferença do que havia desde a fase inicial do projeto, ou seja, as mudanças de posturas dos alunos diante de suas produções, não somente nas redes sociais, mas também nos textos produzidos manualmente.

É importante destacar que, no que diz respeito à produção escrita dos gêneros trabalhados ao longo do projeto, tivemos o cuidado de avaliar as atividades da seguinte forma: a. Os alunos liam os textos (os gêneros que estavam previstos no planejamento ou que eles demandavam para serem lidos) e fazíamos uma discussão sobre eles; b. Os alunos eram orientados a produzir os textos dentro das orientações relacionadas às características de tais gêneros; c. Acompanhávamos as revisões necessárias para que eles próprios percebessem se suas produções estavam de acordo com as orientações dadas pelo professor; d. Os alunos sempre foram convidados a reescrever seus textos, após as considerações do professor; e. Os alunos devolviam os textos para o professor que, posteriormente encaminhava novas orientações de escrita ou já registrava o trabalho como “versão definitiva” do texto, caso não houvesse nada a alterar.

Alguns textos foram reescritos, digitados e encaminhados para o e-mail do professor. O objetivo era o colaborar para o Letramento digital, com os Múltiplos Letramentos (ROJO, 2009), já que desde o início pudemos perceber que os alunos

9. O projeto continua até os dias de hoje.

conhecidos como Nativos Digitais (PRENSKY, 2016) não sabiam lidar com esse gênero textual que é o *e-mail* (entre tantos outros gêneros afins).

Procuramos utilizar como critério de avaliação a percepção do que os alunos sabiam sobre os assuntos e o que passaram a saber ao final do projeto, levando em consideração cada aluno e o potencial de cada um.

Ao longo do trabalho, pudemos constatar que o envolvimento deles, os inúmeros questionamentos e buscas por respostas às inúmeras perguntas que foram surgindo só foi possível porque os gêneros lhes diziam respeito e nossa postura foi a de mediar o trabalho em todos os momentos.

A partir do exemplo trazido e também das discussões propostas, pode-se dizer que inclinamos nossa atenção aos pensamentos e propostas que intentam apresentar as disciplinas do currículo escolar como meio de fortalecimento e de produção de subjetividades que permitam uma posição social do sujeito que aprende não na projeção de um futuro, mas nas práticas do hoje em que inúmeros conflitos são presentes e devem ser superados. Assim, defende-se a aproximação de propostas educativas fundamentadas nas ciências humanas, em especial a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia, aliadas à Pedagogia em prol de uma educação que fortaleça as afetividades presentes nas interações sociais e não apenas as curriculares trabalhadas nos espaços de educação formal. Entendemos que “[...] os pensamentos, sentimentos e ações recebem influência direta do mundo externo com que interagimos, composto de conteúdos de natureza física, sociocultural e interpessoal” (ARAÚJO, 2003, p. 155).

Partimos da ideia de uma subjetividade que implica em produções incessantes que ocorrem a partir dos encontros que vivemos com o outro (MANSANO, 2009, p. 111). Nessa direção, percebemos a real necessidade de se observar os espaços da escola como instituições capazes de promover a construção desse sujeito via processos de subjetivação, como nas palavras do supracitado autor, “[...] contando com a participação das instituições, da linguagem, da tecnologia, da ciência, da mídia, do trabalho, do capital, da informação”, enfim das possibilidades de invenção e recreação em circulação social.

Dedicado aos modos como o ser humano se torna sujeito, Foucault (apud Rabinow; Dreyfys, 1995, p. 270) comenta que os modos de subjetivação tratam-se “[...] de uma escolha feita pelo indivíduo para sua própria existência. As pessoas decidem por si mesmas se cuidam ou não de si.” Portanto, o ser e o estar no mundo em convívio social com o outro em suas inúmeras possibilidades de interação permeadas não somente pela razão mas, sobretudo pelo afeto que ocorre nessas

interações, é o que permite ao sujeito seu posicionamento no mundo em que os contatos virtuais estão cada vez mais presentes. Pensar esse sujeito que se constitui “[...] nas experiências e nos contatos com os acontecimentos” (MANSANO, 2009, p. 115) é pensar um novo modelo de escola que seja capaz de construir conhecimentos em que cognição e afetividade encontram-se lado a lado.

Quando trazemos à tona o termo afetividade, estamos nos referindo a um termo generalizado que qualifica tudo aquilo que é afetivo, que dá significado ao conjunto de afetos que sentimos em relação a nós mesmos e aos demais, à vida, à natureza etc. Partindo desse aspecto, e também daquilo que ora defendemos sobre o trabalho com afetividade nos espaços escolares, é que entendemos o termo afetividade como a elaboração de planejamentos curriculares que possam afetar os sujeitos da aprendizagem fazendo com que o conhecimento não seja apenas uma informação dada em certo momento, mas que passe a representar um modo de ser e estar no mundo, ou seja, que as disciplinas de referência escolar, sejam entendidas pelos aprendizes como parte da sua formação enquanto pessoa em constante interação social. Acreditamos que “[...] a verdadeira aprendizagem se dá quando o(a) estudante (re)constrói o conhecimento e forma conceitos sólidos sobre o mundo, o que vai possibilitá-lo agir e reagir diante da sua realidade” (SANTOS, 2015, p. 3).

Diante de tais proposições é vital pensar a escola e os sujeitos que dela participam a partir do entrelaçamento do emocional com o racional que os constitui. Segundo Maturana (2002), pensar uma nova configuração de escola e a reorganização do currículo escolar é ressignificar certos conceitos acerca da constituição do sujeito que aceita e respeita o outro, mas que, antes, deve se aceitar e se respeitar, e isso contribuirá para que haja o “fenômeno social”.

Vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referências às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas as nossas ações têm um tal fundamento emocional, e acreditamos que tal condição seria uma limitação ao nosso ser racional. (MATURANA, 2002, p. 31).

Na perspectiva de ressignificar os conceitos do sujeito que aceita e respeita o outro, vale ressaltar as ideias das literaturas construtivistas de caráter social no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem:

Fala-se, então, em processos de co-construção social, muito assentes na dinâmica e no impacto das relações interindividuais. Tais processos podem passar, por exemplo, pela ‘aprendizagem cooperativa’ e pelo ‘conflito sociocognitivo’ [...] entre companheiros com diferentes pontos de vista na resolução de uma tarefa, discussão essa susceptível de gerar confronto de centrações pessoais diferentes [...]. (ALMEIDA, 2002, p. 158).

Ao analisarmos a questão posta sobre ter a capacidade de aceitar-se, respeitar-se a si mesmo, dentre tantas atitudes que estruturam o “fenômeno social” citado acima, podemos nos atentar ao importante papel que a escola, seus espaços, ferramentas e mediadores(as) acabam por exercer para que esta construção seja sólida e significativa, visto que o sujeito em fase de escolarização passa grande parte do seu tempo neste ambiente e, além disso, está exposto às mais diversas formas de conhecimento e diversidade de mediação. Assim, entendemos o quanto se faz necessária a atitude revolucionária do(a) professor(a) com o objetivo de desenvolver nos seus educandos e educandas a capacidade de reflexão, análise e utilização dos conhecimentos em situações que perpassem os substratos cognitivos e afetivos da construção de todo conhecimento significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente artigo foi o de trazer diálogos acerca da educação na contemporaneidade em tempos de avanços da tecnologia e de estudantes cada vez mais inseridos em contextos digitais e do uso das novas tecnologias de informação e comunicação e da necessidade de a escola construir sua identidade por meio de práticas significativas nas atividades com os(as) estudantes. Ao longo do texto, procuramos problematizar a necessidade de se pensar em uma nova configuração do espaço escolar que possibilite uma outra postura docente, que atenda as demandas do público de hoje. Entendemos o contexto atual como um caminho que pode possibilitar, por meio da afetividade – haja vista a relação positiva que os(as) estudantes têm com as ferramentas tecnológicas na atualidade –, o alcance da tão esperada aprendizagem significativa.

Sabemos que a afetividade pode deixar marcas que produzem benefícios ou malefícios na construção das relações, assim como na construção do conhecimento, pois ela possibilita a apropriação dos conteúdos por vias emocionais e não apenas cognitivas (como aquelas que chamamos de tradicional), o que acaba facilitando essa construção

quando o(a) estudante está envolvido(a) na sua própria construção de aprendizagem. Nesse sentido é que defendemos projetos de ensino e posturas profissionais dos educadores e educadoras que colaborem com a formação dos(as) estudantes com equilíbrio entre a cognição e a afetividade, considerando a indissociabilidade de ambas.

Diante do exposto, é importante salientar que os(as) professores(as) precisam ter consciência do importante papel que têm na vida acadêmica do sujeito aprendiz e, a partir desse contexto, deixar marcas significativas na construção do conhecimento desse sujeito assim como perceber que podem contribuir ou não, dependendo das estratégias de ensino que utilizam, para a construção do conhecimento do corpo discente.

Os(as) docentes que se tornam capazes de transformar os artefatos da tecnologia em aliados do processo de ensino e aprendizagem minimizam a distância entre os objetivos propostos com sua aula e o aprendiz. Diante de tais situações, questiona-se: já que os instrumentos tecnológicos podem ser aliados dos(as) professores(as) na construção do conhecimento dos seus estudantes, tanto no aspecto social quanto no aspecto afetivo, pela proximidade dos anseios e contextos desse público, por qual motivo ainda há resistência em sua utilização?

Esperamos ter colaborado para a problematização no diálogo que aqui propusemos no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade. Esperamos que outras pesquisas e leituras possam ser iniciadas a partir dessa provocação, possibilitando uma rede de diálogos e movimentos em prol de uma escola mais significativa que leve em conta, além do trabalho com os conhecimentos curriculares, os aspectos afetivos do ser humano.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, L. S. Facilitar a Aprendizagem: Ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, Universidade do Minho, v. 6, n. 2, p. 155-165, 2002.
- ARAÚJO, U. F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. p. 153-169.
- AUSUBEL, D. P. *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Gruneand Stratton, 1963.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

- CAPRA, F. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Tradução de Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 1996.
- COUTO, E. S.; ROCHA, T. B. *A vida no Orkut: narrativas e aprendizagens nas redes sociais*. Salvador: EDUFBA, 2010.
- DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault. Uma Trajetória Filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carreiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- KILPATRICK, W. H. *Educação para uma sociedade em transformação*. Tradução de Renata Gaspar Nascimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henry Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 11-30.
- MANSANO, S. R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 8, n. 2, p. 110-117, 2009.
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução de Jose Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- MENEGASSI, R. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). *A produção textual e o ensino*. Maringá: Eduem, 2010. p. 75-102.
- MORENO, M.; SASTRE, G. O significado afetivo e cognitivo das ações. In: ARANTES, V. A. (Org.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. p. 87-106.
- MOSTEIRA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. *Afetividade: a manifestação dos sentimentos na educação*. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 123-133, jan./abr. 2006.
- PAIXÃO, S. V. *Sentimentos na rede e educação: um estudo a partir das narrativas de jovens no Facebook*. 2016. 136 f. Tese (Doutorado em Psicologia)– Faculdade de Psicologia, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2016.
- _____. *Produção escrita e Letramento Digital: interfaces na escola e nas redes sociais*. Londrina, 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)– Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- PRENSKY, M. *Education to better their world: unleashing the power of 21st-century kids*. New York: Teachers College Press, 2016.
- RECUERO, R. *Redes Sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- ROJO, R. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTOS, J. F. *O desafio de promover a aprendizagem significativa*. Disponível em: <<http://www.juliofurtado.com.br/textodesafio.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2015.
- SIBÍLIA, P. *O Show do eu. A intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SOBRES O AUTORES

Sérgio Vale da Paixão é graduado em Letras (Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho), tem Mestrado em Estudos da Linguagem

(Universidade Estadual de Londrina) e Doutorado em Psicologia (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis). É Pós-Doutorando em Letras (Universidade Estadual de Maringá). É professor/pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Tem experiência na área de educação e formação de professores.

E-mail: sergiovpaixao@hotmail.com.

Leonardo Lemos de Souza é graduado e tem Mestrado em Psicologia (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho) e Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É professor adjunto da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Psicologia e Educação, com pesquisa nos seguintes temas: infâncias, juventudes, afeto, educação, gêneros, sexualidades, tecnologias e cognição.

E-mail: leonardo.lemos@unesp.br.

Recebido em 15 de outubro de 2017 e aprovado em 29 de maio de 2018.

ASSOCIE-SE À ALB

Os associados asseguram o fortalecimento de uma entidade sem fins lucrativos, cujo objetivo maior é organizar-se como um espaço privilegiado de análise e crítica das condições de leitura no país e promover ações direta e indiretamente ligadas à temática da leitura e da educação. A associação de novos membros ajuda a expandir nossas publicações e sua divulgação. Queremos continuar ampliando o número de associados da Associação de Leitura do Brasil. Junte-se a nós!

Vantagens para os associados

1. Recebem gratuitamente, em casa, os números da revista *Leitura: Teoria e Prática* publicados do início ao final do período de sua associação.
2. Têm acesso gratuito à versão digital dos livros da Coleção *Hilário Fracalanza* e das demais publicações editadas ou coeditadas pela ALB.
3. Têm descontos em todos os produtos da Livraria da ALB, pela *Internet* ou presencialmente.
4. Podem participar *gratuitamente*, como *ouvintes*, dos eventos e congressos organizados pela ALB e têm taxa de inscrição reduzida para apresentação de trabalhos.

Para associar-se à ALB

Basta fazer o cadastro no *site* da entidade (<<http://alb.org.br>>), clicando em “seja um associado - cadastro” e efetuar o pagamento da taxa.

Valores

Pessoa física ou jurídica:

Associação anual com valor único de R\$ 280,00.

Formas de pagamento

- Pelo *site*: cartão de crédito (parcelamento possível) ou boleto bancário no Pagueseguro;
- Na sede da ALB;
- Por depósito bancário, enviando comprovante via fax ou por *e-mail*.

Dados Bancários: Banco do Brasil – Ag. 2447-3; C/C 12659-4 – CNPJ: 51.916.153/0001-14

Em caso de dúvida, entre em contato conosco: secretaria@alb.com.br

Fone +55 xx 19 3521-7960

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA

NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

A revista *Leitura: Teoria & Prática*, da Associação de Leitura do Brasil, é um periódico impresso quadrimestral publicado ininterruptamente desde novembro de 1982. Única publicação brasileira específica da área da leitura, tem como objetivo principal, além de divulgar produções acadêmicas acerca da leitura no contexto escolar, contribuir para o desenvolvimento da educação e da cultura, promovendo discussões mais amplas sobre seus contextos atuais e de outros tempos e lugares. Compõe-se de textos inéditos, em português ou espanhol, escritos por pesquisadores, professores de diferentes universidades brasileiras e estrangeiras, e profissionais da educação básica. Artigos em inglês também são aceitos. Apresenta qualidade acadêmica relevante, estando classificada no Qualis Periódicos (CAPES) como A2 em Letras/Linguística, A2 em História, A2 em Interdisciplinar e B1 em Educação; integra o processo de formação inicial e continuada de professores; e tem subsidiado a produção de políticas públicas ligadas ao livro e à leitura.

A revista é distribuída gratuitamente aos associados da ALB e está disponível para leitura e *download on-line*, em <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

Submissão de originais

§ A submissão de textos (artigos, ensaios, resenhas...) para a revista *Leitura: Teoria & Prática* deve ser feita *on-line*. Os **originais** devem ser encaminhados segundo as orientações disponíveis em: <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

§ A revista *Leitura: Teoria & Prática* também aceita a submissão de **dossiês**, que devem ter um caráter interinstitucional e abordar temáticas de relevância para a área de Educação e Leitura, de forma a ampliar o debate acadêmico, fomentar intercâmbios de pesquisa e/ou adensar as experiências que atravessam o trabalho de profissionais da escola básica e de outras instâncias educativas formais e não-formais, perpassadas, por exemplo, pela parceria com a universidade, pelo trabalho coletivo, pela invenção e criação cotidianas que desafiam a educação.

Devem ser compostos de uma apresentação e de três a cinco artigos, reunindo autores filiados a, no mínimo, três instituições e contando, preferencialmente, com a participação de, pelo menos, um pesquisador filiado a instituição estrangeira. Só será publicado como dossiê um conjunto mínimo de três artigos aprovados pelos pareceristas. Em caso de aprovação de apenas um ou dois textos, esses poderão ser publicados isoladamente.

Normas editoriais

§ Todo o texto deve ser digitado em fonte Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1,5, margem superior de 2,5 cm, inferior de 2,5 cm, esquerda 2,5 cm e direita de 2,5 cm e salvo em *Word*.

§ Cada texto deve conter, no máximo, 34.500 caracteres (com espaço), exceção às resenhas, que devem conter no máximo 8.000 caracteres (com espaço).

- § O título do trabalho deve ser traduzido para língua estrangeira (inglês, espanhol ou francês).
- § Com exceção do material enviado para seções *texto literário, entrevista, ensaio, resenha e imagens*, cada texto deve trazer um resumo indicativo e informativo, em português, com o limite máximo de 150 palavras, acompanhado de sua respectiva tradução para língua estrangeira.
- § Devem ser indicadas ainda, depois do resumo em português e em língua estrangeira, três palavras-chave para o artigo.
- § Os títulos e subtítulos devem ser destacados em negrito.
- § As citações com mais de três linhas devem aparecer em parágrafo distinto, iniciando-se a 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11, espaçamento simples entre as linhas e sem as aspas.
- § As notas, quando necessárias, devem ser numeradas sequencialmente e digitadas ao longo do artigo, como notas de rodapé.
- § No caso de citações, as referências aos autores, no decorrer do texto, devem obedecer ao modelo “Sobrenome do autor, data, página” (SILVA, 2001, p. 55); diferentes títulos do mesmo autor publicados no mesmo ano devem ser indicados com o acréscimo de uma letra depois da data (ex: SILVA, 2001a; 2001b...).
- § As referências bibliográficas devem ser digitadas ao final do artigo, em ordem alfabética, obedecendo às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABTN) (NBR-6023/2000). Alguns exemplos:

Obra completa (recomendamos a inserção de tradutores de autores estrangeiros):

AGAMBEN, G. *A comunidade que vem*. Tradução de Antônio Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

Capítulo de livro:

MARQUES, D.; MARQUES, I. Da imaginação ou uma borboleta saindo do bolso da paisagem. In: NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). *Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais*. Campinas/SP: Editora Crítica/ALB, 2013. p. 21-35.

Artigo publicado em periódico:

MARQUES, D. ‘Nelisita’, uma máquina de guerra de Ruy Duarte de Carvalho. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas/SP, v. 30, n. 58 (suplemento), p. 1517-1524, 2012.

Artigo publicado em meio eletrônico:

ROMAGUERA, A.; MARQUES, D. Escritas ao Vento. *Revista Linha Mestra*, ano VII, n. 23, ALB, Campinas/SP, ago.-dez. 2013. Disponível em: <http://linhamestra23.files.wordpress.com/2013/12/02_poesias_imagens_e_africanidades_escritas_ao_vento_romaguera_marques.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

Teses e Dissertações:

MARQUES, D. *Entre literatura, cinema e filosofia: Miguilim nas telas*. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Lembramos que a exatidão das referências na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade dos autores dos textos.

- § Tabelas, quadros ou outras ilustrações devem fazer parte do corpo do texto. Colocar os quadros, gráficos, mapas, entre outros, numerados, titulados corretamente e com indicação das respectivas fontes. Além disso, esses arquivos devem ter a resolução de 300 dpi.

Importante: As imagens utilizadas nas obras deverão respeitar a legislação vigente de direitos autorais.

Em caso de dúvidas, consulte as regras da ABNT.

- § Todas as indicações de autoria devem ser apagadas dos originais. Durante a submissão, apenas no cadastro, os autores devem indicar afiliação institucional e contato (nome completo de cada autor, instituição, cidade, estado, país; endereço de *e-mail* que possa ser publicado no artigo).
- § Todo o processo de submissão deverá ser feito no *site* da revista: <<http://ltp.emnuvens.com.br/ltp>>.

Importante:

- § Os textos encaminhados fora das normas técnicas não serão acolhidos e submetidos à apreciação do Conselho Editorial. Os autores serão comunicados dessa decisão podendo submetê-los novamente.
- § Os artigos cuja autoria é identificada representam a expressão do ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista *Leitura: Teoria & Prática*.

Processo de Avaliação

- § Após validação preliminar, a Editoria da Revista encaminhará o texto para julgamento autônomo de dois consultores de área afim (processo de *peer review*).
- § Havendo divergência entre os pareceres, os textos serão encaminhados a um terceiro parecerista.
- § Serão publicados apenas os textos que receberem dois pareceres favoráveis.
- § Os textos são avaliados de acordo com os seguintes critérios: atualidade, originalidade, relevância e abrangência do tema; clareza do texto e correção da linguagem; pertinência e atualidade da bibliografia referenciada.
- § Caso o texto seja aceito para publicação, nenhuma modificação de estrutura, conteúdo ou estilo será feita sem consentimento dos autores.
- § Os autores receberão 01 exemplar da revista em que seu texto foi publicado.
- § Os autores com textos aprovados e publicados estarão concordando com a sua publicação integral na revista *Leitura: Teoria & Prática*, abrindo mão dos direitos autorais para a publicação impressa, *on-line* e eventuais novas edições da revista.
Caso os textos venham a ser utilizados na forma de livros ou coletâneas, a ALB solicitará autorização dos autores para essa finalidade.

EDITORIAL

Diferença e educação: pensando essa composição

DOSSIÊ

Apresentação – Diferença, cinema e educação: o que há de pergunta nesta composição?

Nosotros y los otros: diversidad y cuidado de sí y del otro

Boca de lixo: o outro, o nome e o encontro

Fazendo e desfazendo gênero em Billy Elliot

Por entre as tardes e os efeitos dos encontros com Margueritte
ou dos descaminhos de uma ethopoiesis de si

Quando ainda não existia a palavra: M – o vampiro de Dusseldorf (1931)

Ética como jogo de cena

Heterotopias e trajetividades: lugares para as diferenças nas subjetividades nômades

ARTIGOS

Convite à criação: deslocamentos da palavra na escola

Os desafios para a formação de alunos leitores: a análise de uma experiência na escola

Letramento digital: processos cognitivos e afetivos na produção escrita de jovens