

LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Volume 43 • n.93 • 2025 ISSN 2317-0972

93

LEITURA:

Teoria & Prática

EQUIPE EDITORIAL

COORDENAÇÃO GERAL: Marcus Perereira Novaes, Brasil; Alda Regina Tognini Romaguera, Brasil; Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, Brasil.

COMISSÃO EXECUTIVA EDITORIAL

Adriana Lia Frizman Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Alda Regina Tognini Romaguera (Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil), Alik Wunder (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Anderson Ricardo Trevisan (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Carlos Eduardo Albuquerque Miranda (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Davina Marques (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, SP, Brasil), Gabriela Fiorin Rigotti (Faculdades Integradas Maria Imaculada, Mogi Guaçu, SP, Brasil), Lavinia Lopes Salomão Magiolino (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Lilian Lopes Martin da Silva (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Luis Gustavo Guimarães (Prefeitura Municipal de Valinhos, SP; Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Marcelo Vicentin (Universidade São Francisco; Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Marcus Pereira Novaes (Universidade Estadual de Campinas; Colégio Educap, Campinas, SP, Brasil), Renata Aliaga (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campinas, SP, Brasil), Rosana Baptistella (FAAL - Faculdade de Administração e Artes de Limeira, Limeira, SP, Brasil).

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Adriana Lia Frizman de Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Águeda Bernardete Bittencourt (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Alda Regina Tognini Romaguera (Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil), Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Ana Luiza Bustamante Smolka (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Antônio Augusto Gomes Batista (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Antônio Manuel da Costa Guedes Branco (Universidade do Algarve, Portugal), Charly Ryan (University of Winchester, Inglaterra, Reino Unido), Edilaine Buin (Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil), Edmir Perrotti (Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil), Elenise Cristina Pires de Andrade (Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil), Eliana Kefalás Oliveira (Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil), Francisca Izabel Pereira Maciel (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Giovana Scarelli (Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, MG, Brasil), Guilherme do Val Toledo Prado (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Héctor Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján e Universidad Nacional de La Plata, Argentina), Henrique Silvestre Soares (Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC, Brasil), João Wanderley Geraldi (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Joaquim Brasil Fontes (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Kátia Maria Kasper (Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil), Leandro Belinaso Guimarães (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil), Livia Suassuna (Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil), Luciane Moreira de Oliveira (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Luiz Percival Leme Britto (Universidade Federal do Oeste do Pará, Belém, PA, Brasil), Magda Becker Soares (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Maria do Rosário Longo Mortatti (Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil), Maria Inês Ghilardi Lucena (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Maria Lúcia Castanheira (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Maria Rosa Rodrigues Martins Camargo (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, Brasil), Marly Amarilha (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 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, SP, Brasil), Núbio Delanhe Ferraz Mafra (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil), Raquel Salek Fiad (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Regina Aída Crespo (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Regina Zilberman (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil), Roberval Teixeira e Silva (Universidade de Macau, Macau, China), Rosa Maria Hessel Silveira (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil), Rosana Horio Monteiro (Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil), Sonia Kramer (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil).



DIRETORIA DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Presidente: Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

Vice-presidente: Marcus Pereira Novaes

1º secretário: Antonio Carlos Rodrigues de Amorim

2ª secretária: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

1º tesoureiro: Marcelo Vicentin

2º tesoureiro: Ilsa do Carmo Vieira Goulart

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

APOIO

Faculdade de Educação

Universidade Estadual de Campinas



Projeto Gráfico: Negrito Produção Editorial

Editoração: Nelson Silva

Capa: Marli Wunder

LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL
ISSN 2317-0972 (ON-LINE) – DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/2317-0972A2025V43N93](https://doi.org/10.34112/2317-0972A2025V43N93)

Volume 43 • Número 93 • 2025



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: <https://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.43, n.93, 2025.

Revista Quadrimestral da Associação de Leitura do Brasil

ISSN: 2317-0972 (on-line)

DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2025v43n93>

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 - 2024

© 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: <https://www.fe.unicamp.br/biblioteca>

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

Sumário

EDITORIAL

| | |
|---|----|
| Signos para morder o cheiro da terra | 17 |
| <i>Alda Romaguera • Marcus Pereira Novaes</i> | |

| | |
|---|--|
| DOSSIÊ – EXPERIMENTAÇÕES COM PALAVRAS IMAGENS E SONS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO <i>Alik Wunder – UNICAMP • Alice Fátima Martins – UFG • Nilda Alves – UERJ • Sandra Kretli – UFES • (Organizadoras)</i> | |
|---|--|

| | |
|---------------|----|
| Prólogo | 21 |
|---------------|----|

DOSSIÊ – BLOCO 1 – CARTAS, CONVERSAS, COMPOSIÇÕES COLETIVAS, COREOGRAFIAS E OUTRAS POÉTICAS

| | |
|--|----|
| Pesquisa Experimentação: imagens e textos em composição | 25 |
| <i>Davina Marques</i> | |
| La categoría de trayectorias educativas en clave afectiva: la metáfora del viaje | 41 |
| <i>Carina Viviana Kaplan • Pablo Daniel García • Ezequiel Szapu</i> | |
| Afetos e experimentações estéticas na pesquisa em educação..... | 59 |
| <i>Janete Magalhães Carvalho</i> | |

| | |
|---|-----|
| Cartas em “esperançar” como resposta a uma epístola herética: democracia, ecologias e cotidianos escolares | 77 |
| <i>Rodrigo Barchi</i> | |
| Sobre Poéticas e Utopias, aportes para uma outra pesquisa educacional | 91 |
| <i>Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci</i> | |
| Conficções: educação como invenção | 107 |
| <i>Gabriele Nigra Salgado</i> | |
| Um pio de resistência: conversas faladas, cantadas e ficcionadas nos/dos/com os cotidianos | 123 |
| <i>Rosemary dos Santos • Thayra Fernandes Pereira • Letícia Aires de Farias</i> | |
| Ybytu em devir-pássaro: Pesquisa-acontecimento com as artes em Différance Guarani Mbya como possível de uma pesquisa em Educação. | 143 |
| <i>Renata Rosa Weixter • Carlos Eduardo Ferraço</i> | |
| Nós-Natureza: conexões entre arte, ciências e educação | 163 |
| <i>Amplia: amálgama em educação, ciência e arte • Maria Carolina Alves • Fabiana Cardoso Urzetta • Daniela Franco Carvalho • Sarah de Assis Andrade • Jenyffer Stefany Pereira Martins</i> | |
| Coreografias para ler Paulo Freire | 175 |
| <i>Luciana Mourão Arslan</i> | |
| Experimentações para habitAR o mundo com as ciências: lampejos coletivos | 193 |
| <i>Tiago Amaral Sales • Fernanda Monteiro Rigue • Laís Cristina Viel Gereti • Breno Filo Creão de Sousa Garcia • Natália Batista Peçanha • Anna Laura Alves Vilela • Roger da Silva Wegner • Hanniel Rodrigues de Mascena • Miliam Juliana Alves Ferreira</i> | |
| DOSSIÊ – BLOCO 2 – EXPERIMENTAÇÕES EM PESQUISA COM CINEMA, FOTOGRAFIA, MÚSICA, DANÇA E OUTRAS REDES... | |
| O signo da arte do cinema na pesquisa-experimentação: pensamentos, redes de conversações e a insurgência do comum | 213 |
| <i>Sandra Kretli da Silva • Fernanda Binda Alves Touret</i> | |
| Geografia, cinema e educação: Barão Geraldo por outros olhos | 233 |
| <i>Oziel Ulisses Torriani Contarato • Tânia Seneme do Canto</i> | |
| Cinema (expandido) e educação: uma experiência de exibição simultânea . . . | 255 |
| <i>Fernanda Omelczuk</i> | |
| Josafá Duarte e o Cinecordel: cinema como prática para a liberdade | 273 |
| <i>Paulo Passos de Oliveira</i> | |

Sociabilidades musicais com os cotidianos ao som do blues: experienciando a ‘ciberalfabetização’ 289

Izabella Marques Corrêa • Luciana Velloso

“Currículos ‘praticadospensados’ nos cotidianos: as confluências entre a educação e as artes”305

Noale Toja • Maristela Petry Cerdeira • Valeria Cabrera Callaba

Saberes enredados ao redor de casa: Grupos de Pesquisa com Imagens, Sons e Afetos, em relação dialógica com Margaridas e Marielles.325

Mailsa Carla Pinto Passos • Virgínia de Oliveira Silva

Entre apropriações criativas e cineconversas: uma experiência de curadoria educativa na universidade como meio de ‘estar junto’341

Alexandre Silva Guerreiro

Afeto e corpo: maternidade solo a dança como expressão da identidade de mães solo 359

Marcia Martins Teixeira • Marina Souza Lobo Guzzo

Sentirpensarcriar com a vida: experimentações nas pesquisas com/nos/dos cotidianos escolares.375

Carollina Martins de Paiva Ribeiro • Adriana Varani

Paisagens entre nós: correios imag(ens)inados de qualquer lugar ou pela docência como cartas391

Davi Henrique Correia de Codes

ARTIGOS

Práticas de leitura em sala de aula: potencialidades do podcast 409

Vanessa da Costa Vieira Klüsener • Juliana Sales Jacques

Dinâmicas da oralidade: transformações no papel 427

Patrícia Regina Vannetti Veiga

RESENHA

“Diga-me”: uma conversa sobre educação literária” 445

Simone Marques da Silva Carvalho • Amanda Valiengo • Leila Cristina de Carvalho Sandim

NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES 451

Contents

EDITORIAL

- Signs to bite the scent of the earth.....17
Alda Romaguera • Marcus Pereira Novaes

DOSSIER – EXPERIMENTATIONS WITH WORDS, IMAGES AND SOUNDS IN EDUCATIONAL RESEARCH

- Alik Wunder – UNICAMP • Alice Fátima Martins – UFG • Nilda Alves – UERJ •
Sandra Kretli – UFES • (Organizadoras)*
Prologue.....21

DOSSIER – BLOCK 1 – LETTERS, CONVERSATIONS, COLLECTIVE COMPOSITIONS, CHOREOGRAPHIES AND OTHER POETICS

- Experimentation Research: images and texts in composition.....25
Davina Marques
The category of educational trajectories in an affective key: the metaphor of
the journey41
Carina Viviana Kaplan • Pablo Daniel García • Ezequiel Szapu
Affections and aesthetic experiments in education research59
Janete Magalhães Carvalho

| | |
|---|-----|
| Letters in “hope” as a response to a heretic epistle: democracy, ecologies and school everyday life | 77 |
| <i>Rodrigo Barchi</i> | |
| About Poetics and Utopias: contributions to an alternative educational research | 91 |
| <i>Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci</i> | |
| Confictions: education as invention | 107 |
| <i>Gabriele Nigra Salgado</i> | |
| A chirp of resistance: spoken, sung, and fictionalised conversations in/of/with daily life | 123 |
| <i>Rosemary dos Santos • Thayra Fernandes Pereira • Leticia Aires de Farias</i> | |
| Ybytu in becoming-bird: Research-event with the arts in Différance Guarani Mbya a possible from a research study in Education | 143 |
| <i>Renata Rosa Weixter • Carlos Eduardo Ferraço</i> | |
| We-Nature: connections between art, science and education | 163 |
| <i>Amplia: amálgama em educação, ciência e arte • Maria Carolina Alves • Fabiana Cardoso Urzetta • Daniela Franco Carvalho • Sarah de Assis Andrade • Jenyffer Stefany Pereira Martins</i> | |
| Choreographies to read Paulo Freire | 175 |
| <i>Luciana Mourão Arslan</i> | |
| Experiments to IHhabit the world with science: collective insights | 193 |
| <i>Tiago Amaral Sales • Fernanda Monteiro Rigue • Laís Cristina Viel Gereti • Breno Filo Creão de Sousa Garcia • Natália Batista Peçanha • Anna Laura Alves Vilela • Roger da Silva Wegner • Hanniel Rodrigues de Mascena • Miliam Juliana Alves Ferreira</i> | |
| DOSSIER – BLOCK 2 – EXPERIMENTS IN RESEARCH WITH CINEMA, PHOTOGRAPHY, MUSIC, DANCE AND OTHER NETWORKS... | |
| The sign of the art of cinema in research-experimentation: thoughts, conversation networks and the insurgency of the common | 213 |
| <i>Sandra Kretli da Silva • Fernanda Binda Alves Touret</i> | |
| Geography, Cinema and Education: Barão Geraldo through other eyes | 233 |
| <i>Oziel Ulisses Torriani Contarato • Tânia Seneme do Canto • agradecimento</i> | |
| Cinema (expanded) and education: a simultaneous viewing experience | 255 |
| <i>Fernanda Omelczuk</i> | |
| Josafá Duarte and Cinecordel: cinema as a practice for freedom | 273 |
| <i>Paulo Passos de Oliveira</i> | |

| | |
|--|---------|
| Musical sociabilities with everyday life to the sound of blues: experiencing ‘cyberliteracy’ | 289 |
| <i>Izabella Marques Corrêa • Luciana Velloso</i> | |
| ‘Practicedthought’ curricula in everyday life: The confluences between education and the arts | 305 |
| <i>Noale Toja • Maristela Petry Cerdeira • Valeria Cabrera Callaba</i> | |
| Knowledge entangled around the home: Research groups with Images, Sounds and Affects, in a dialogical relationship with Margaridas and Marielles | 325 |
| <i>Mailsa Carla Pinto Passos • Virgínia de Oliveira Silva</i> | |
| Between creative appropriations and cineconversations: an educational curatorial experience at university as a way of ‘being together’ | 341 |
| <i>Alexandre Silva Guerreiro</i> | |
| Affection and the body: solo motherhood dance as an expression of the identity of solo mothers | 359 |
| <i>Marcia Martins Teixeira • Marina Souza Lobo Guzzo</i> | |
| Feelthinkcreate with life: experiments in research with/in/of everyday school life | 375 |
| <i>Carollina Martins de Paiva Ribeiro • Adriana Varani</i> | |
| Landscapes among us: imag(e)ination of mail from anywhere or by teaching as letters | 391 |
| <i>Davi Henrique Correia de Codes</i> | |
| ARTICLES | |
| Reading practices in the classroom: the potential of podcasts | 409 |
| <i>Vanessa da Costa Vieira Klüsener • Juliana Sales Jacques</i> | |
| Dynamics of orality: transformations on paper | 427 |
| <i>Patrícia Regina Vannetti Veiga</i> | |
| REVIEW | |
| “Tell me”: a talk about literary Education” | 445 |
| <i>Simone Marques da Silva Carvalho • Amanda Valiengo • Leila Cristina de Carvalho Sandim</i> | |
| GUIDANCE FOR AUTHORS | 451 |

Sumário

EDITORIAL

- Signos para morder el aroma de la tierra17
Alda Romaguera • Marcus Pereira Novaes

DOSIER – EXPERIMENTACIONES CON PALABRAS, IMÁGENES Y SONIDOS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

- Alik Wunder – UNICAMP • Alice Fátima Martins – UFG • Nilda Alves – UERJ •
Sandra Kretli – UFES • (Organizadoras)*
Prólogo21

DOSIER – BLOQUE 1 – CARTAS, CONVERSACIONES, COMPOSICIONES COLECTIVAS, COREOGRAFÍAS Y OTRAS POÉTICAS

- Investigación Experimentación: imágenes y textos em composición25
Davina Marques
A categoria das trajetórias educativas em chave afetiva: a metáfora da viagem. .41
Carina Viviana Kaplan • Pablo Daniel García • Ezequiel Szapu
Afectos y experimentos estéticos en la investigación educativa59
Janete Magalhães Carvalho

| | |
|---|-----|
| Cartas en “esperanzar” como respuesta a una epístola hereje: democracia, ecologías y vida cotidiana escolar | 77 |
| <i>Rodrigo Barchi</i> | |
| Sobre Poéticas y Utopías: aportes para una otra investigación educativa..... | 91 |
| <i>Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci</i> | |
| Conficciones: la educación como invención | 107 |
| <i>Gabriele Nigra Salgado</i> | |
| Un pío de resistencia: conversaciones habladas, cantadas y ficcionalizadas en/de/ con los cotidianos | 123 |
| <i>Rosemary dos Santos • Thayra Fernandes Pereira • Letícia Aires de Farias</i> | |
| Ybytu en devenir pájaro: Investigación-acontecimiento con las artes en Différance Guarani Mby como una posible investigación en educación | 143 |
| <i>Renata Rosa Weixter • Carlos Eduardo Ferraço</i> | |
| Nosotros-Naturaleza: conexiones entre arte, ciencia y educación..... | 163 |
| <i>Amplia: amálgama em educação, ciência e arte • Maria Carolina Alves • Fabiana Cardoso Urzetta • Daniela Franco Carvalho • Sarah de Assis Andrade • Jenyffer Stefany Pereira Martins</i> | |
| Coreografías para leer Paulo Freire | 175 |
| <i>Luciana Mourão Arslan</i> | |
| Experimentos para habitAR el mundo con ciencia: reflexiones colectivas | 193 |
| <i>Tiago Amaral Sales • Fernanda Monteiro Rigue • Laís Cristina Viel Gereti • Breno Filo Creão de Sousa Garcia • Natália Batista Peçanha • Anna Laura Alves Vilela • Roger da Silva Wegner • Hanniel Rodrigues de Mascena • Miliam Juliana Alves Ferreira</i> | |
| DOSIER – BLOQUE 2 – EXPERIMENTOS EN INVESTIGACIÓN CON CINE, FOTOGRAFÍA, MÚSICA, DANZA Y OTRAS REDES... | |
| El signo del arte del cine en la investigación-experimentación: pensamientos, redes de conversación y la insurgencia de lo común | 213 |
| <i>Sandra Kretli da Silva • Fernanda Binda Alves Touret</i> | |
| Geografía, Cine y Educación: Barão Geraldo con otros ojos..... | 233 |
| <i>Oziel Ulisses Torriani Contarato • Tânia Seneme do Canto</i> | |
| Cine (ampliado) y educación: una experiencia de visualización simultánea... | 255 |
| <i>Fernanda Omelczuk</i> | |
| Josafá Duarte y Cinecordel: el cine como práctica de la libertad | 273 |
| <i>Paulo Passos de Oliveira</i> | |

| | |
|---|-----|
| Sociabilidades musicales con la vida cotidiana al son del blues: experimentar la ‘ciberalfabetización’ | 289 |
| <i>Izabella Marques Corrêa • Luciana Velloso</i> | |
| Curriculos ‘praticapensamiento’ en la vida cotidiana: Confluencias entre la educación y las artes | 305 |
| <i>Noale Toja • Maristela Petry Cerdeira • Valeria Cabrera Callaba</i> | |
| Saberes enredados alrededor de la casa: Grupos de Investigación con Imágenes, Sonidos y Afectos, en relación dialógica con Margaridas y Marielles | 325 |
| <i>Mailsa Carla Pinto Passos • Virgínia de Oliveira Silva</i> | |
| Entre apropiaciones creativas y cineconversaciones: una experiencia de curaduría educativa en la universidad como forma de ‘estar juntos’ | 341 |
| <i>Alexandre Silva Guerreiro</i> | |
| El afecto y el cuerpo: la danza de la maternidad en solitario como expresión de la identidad de las madres solas | 359 |
| <i>Marcia Martins Teixeira • Marina Souza Lobo Guzzo</i> | |
| Sentirpensarcrear con la vida: experimentos de investigación con/en/de la vida cotidiana de la escuela | 375 |
| <i>Carollina Martins de Paiva Ribeiro • Adriana Varani</i> | |
| Paisajes entre nosotros: correos imag(en)enados de cualquier sitio o por la docencia como cartas | 391 |
| <i>Davi Henrique Correia de Codes</i> | |
| ARTÍCULOS | |
| Prácticas de lectura en el aula: el potencial de los podcasts | 409 |
| <i>Vanessa da Costa Vieira Klüsener • Juliana Sales Jacques</i> | |
| Dinámica de la oralidad: transformaciones en el papel | 427 |
| <i>Patrícia Regina Vannetti Veiga</i> | |
| RESEÑA | |
| “Dime”: una conversación sobre educación literária” | 445 |
| <i>Simone Marques da Silva Carvalho • Amanda Valiengo • Leila Cristina de Carvalho Sandim</i> | |
| NORMAS EDITORIALES - DIRECTRICES PARA COLABORADORES | 451 |

Signos para morder o cheiro da terra

ALDA ROMAGUERA

MARCUS PEREIRA NOVAES

A CAPA NO NÚMERO 93 DA REVISTA LEITURA: TEORIA & PRÁTICA RECEBE A fotografia com pós produção Bordado (2022), gentilmente cedida pela artista e pesquisadora Davina Marques. Sua imagem capta e nos oferece uma intensa superfície rosa - rugosa veste de texturas - cujos relevos salpicam florinhas e pérolas e sulcos em um errante bordado. Com essa intensidade desde a capa, neste número as palavras se fazem caminhos expressos pelos artigos do Dossiê “Experimentações com palavras, imagens e sons na pesquisa em Educação: afetos, compartilhamentos e apropriações criativas”, os de publicação em fluxo contínuo, e uma resenha.

Em uma busca que se distancia de uma generalização para melhor partilhar múltiplas conexões sobre a importância do ato de ler, podemos sugerir que todos os textos presentes nesse número da Revista focam na leitura como caminho comum e que tem como função mostrar-nos mundos sensíveis. Sensíveis justamente à necessidade de nos fazer perceber novos signos que aproximem a leitura à vida, ou seja, ensinar-nos que ler é uma necessidade vital. Carlos Skliar (2014) sinaliza que “quem lê deixa de lado aquilo que já está traçado de antemão, carrega seu corpo com palavras que ainda não disse e morde o cheiro da terra...”

Ao longo de todas as suas publicações, a Revista LT&P vem trabalhando para deixar acessível uma pluralidade de caminhos que, em sua conexão com a leitura, faça proliferar vozes, cheiros, sabores e cores. Sem dúvida, trata-se de um trabalho

declaradamente político, ético e estético, que assume compromissos para o fortalecimento de uma sociedade leitora, ao mesmo tempo em que preza por uma busca minuciosa de apresentar outros trajetos possíveis a cada leitor, intensificando encontros que só podem acontecer pela e na leitura.

Desejamos que cada leitor ou leitora possa ter disparado um novo modo de ler e sentir a vida!

Dossiê

Experimentações com palavras imagens e sons
na pesquisa em educação

Dossiê – Experimentações com palavras imagens e sons na pesquisa em educação

ALIK WUNDER – UNICAMP

ALICE FÁTIMA MARTINS – UFG

NILDA ALVES – UERJ

SANDRA KRETLI – UFES

(ORGANIZADORAS)

PRÓLOGO

No compartilhamento temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. E afetos não se trocam, se compartilham. Quando me relaciono com afeto com alguém, recebo uma recíproca desse afeto. O afeto vai e vem. O compartilhamento é uma coisa que rende.

Antônio Bispo dos Santos, 2015

As ideias germinais deste dossiê nascem no X Seminário de Laboratórios e Grupos de Pesquisa em Educação, Imagens e Sons, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em maio de 2024. Para a realização do evento, a organização nos convidou a fazer algo diferente: “apropriações criativas” de produções acadêmicas e artísticas, todas como resultado de diversas pesquisas, de trinta e dois diferentes grupos. Estas “apropriações criativas” se desdobraram, nas apresentações do seminário, em ensaios, cartas, poemas, filmes, esculturas, fotografias e deram a ver as potências das pesquisas dos diversos grupos lá representados. A partilha rendeu mais criações e mais inquietações e mais perguntas e muitos afetos e... na criação da REISA Rede de Laboratórios e Grupos de Pesquisa em Educação, Imagens, Sons e Afetos (<https://www.reisa.uerj.br>). A proposta do seminário nos

chamou a experimentar uma outra forma de estar junto e de construir relações entre pensamentos, apostando na diferença, na intenção do compartilhamento e da abertura a deixar-se afetar pelo outro.

Como o pensador quilombola Antônio Bispo dos Santos nos convida a pensar, a sensação que ficou do encontro é que o que rendeu ali poderia ser ampliado. A ideia do dossiê foi de seguir compartilhando e alimentando os pensares e sentires com as diferentes formas de experimentar imagens e os sons na pesquisa em educação. A entrada de outros modos de fazer, pensar, sentir e criar na pesquisa em educação - modos indígenas, modos quilombolas, modos rurais, ribeirinhos, sertanejos, artistas, feministas, homoafetivos, não-binários, trans, docentes nos cotidianos escolares e tantos outros - nos convocam a inventar outras formas de estar junto, de fazer pesquisas e de comunicá-la a muitos mais.

Neste dossiê os artigos são gestos e partilhas que se desdobram de pesquisas, os quais foram organizados em dois “blocos de sensações”: **“Cartas, conversas, composições coletivas, coreografias e outras poéticas”** e **“Experimentações em pesquisa com cinema; fotografia; música; dança e outras artes”**. No relicário de palavras colhidas dos títulos, nos vemos envolvidas em muitas “coreografias” e “poéticas”, em “saberes enredados” na busca de “insurgências do comum”, em “experiências estéticas” que dialogam com “práticas para a liberdade”, em “resistências” em “devires-pássaro”, “outros olhos” para deixar aparecer o “nós-natureza”, em “imagens” como “invenções” de “lampejos coletivos”, em “cantos”, “cinemas” e “fotografias” como “trajetórias” diversas de “apropriações criativas” do mundo. A potência dessas tantas criações artístico-culturais está mudando a universidade e mostrando seus compromissos com os tantos ‘*espaçotempos*’ educativos.

Dossiê - bloco 1

Cartas, conversas, composições coletivas,
coreografias e outras poéticas

Pesquisa Experimentação: imagens e textos em composição

Experimentation Research: images and texts in composition

Investigación Experimentación: imágenes y textos em composición

DAVINA MARQUES¹

RESUMO: Quem pesquisa tem algo a compartilhar. Para além das discussões teóricas em artigos acadêmicos, há pesquisas que se (des)dobram em processos de criação que resultam em *performances*, em instalações, em obras audiovisuais e em artes plásticas. Este ensaio explora criações artísticas em um filme experimental e em fotografias com pós-produção a fim de pontuar pensamentos sobre aquilo que consideramos mais potente na pesquisa com experimentações imagéticas e escritas: suas possibilidades de (nos) afetar. Organiza-se em composições de imagens e pensamentos escritos por e com parceiras e parceiros da filosofia da diferença e da educação, poetisas e poetas e pensadores indígenas e representantes da literatura afro-brasileira e africana.
PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa-experimentação; fotografia experimental; vídeo experimental.

ABSTRACT: Those who work in research have something to share. In addition to theoretical discussions in academic articles, there are studies that are unfolded into creative processes that result in performances, installations, audiovisual works and visual arts. This essay explores artistic creations in an experimental film and in photographs with post-production in order to highlight thoughts on what we consider most powerful in research with image and word experimentation: their possibilities of affecting (us). It is organized into compositions of images and thoughts written by and with researchers and partners in the

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, Campus Hortolândia.

philosophy of difference and education, indigenous poets and thinkers, and representatives of Afro-Brazilian and African literature.

KEYWORDS: Research-experimentation; experimental photography; experimental video; composition.

RESUMEN: Cualquiera que investiga tiene algo que compartir. Además de las discusiones teóricas en artículos académicos, hay investigaciones que se (des)pliegan en procesos creativos que resultan en performances, instalaciones, obras audiovisuales y artes visuales. Este ensayo explora creaciones artísticas en una película y en fotografías experimentales con postproducción para resaltar reflexiones sobre lo que consideramos más poderoso en la investigación con imágenes y experimentos escritos: sus posibilidades de afectar(nos). Está organizado en composiciones de imágenes y pensamientos escritos por y con investigadores de la filosofía de la diferencia y la educación, poetas y pensadores indígenas y representantes de la literatura afrobrasileña y africana.

PALABRAS CLAVE: Investigación-experimentación; fotografía experimental; vídeo experimental; composición.

NOTA DE PESQUISA 01:

RELATÓRIOS E TEXTOS ACADÊMICOS SÃO EXERCÍCIOS DE SUBTRAÇÃO.

| | |
|--|--|
| <i>subtrair</i> | |
| <i>selecionar</i> | |
| <i>e dar a degustar uma composição</i> | |
| <i>[que dê conta de um período de encontros,</i> | <i>movimentos de estudo</i> |
| <i>de movimentos de alegrias e perdas,</i> | <i>movimentos de leitura</i> |
| <i>de leituras tantas,</i> | <i>movimentos de criação</i> |
| <i>de imagens visitadas,</i> | <i>toda a construção de um acervo</i> |
| <i>de imagens e textos construídos,</i> | <i>sensação e desejo de continuar</i> |
| <i>entre dúvidas,</i> | <i>e certeza de que vou continuar</i> |
| <i>incertezas,</i> | <i>– que este é mais um disparo</i> |
| <i>constata-ações]</i> | <i>das partes que compõem esta máquina</i> |
| | <i>desejante que aqui fala.</i> |



movimentos da pesquisa

Acervo pessoal (vídeo experimental, 1 min. 17 seg. – cor/sem som – 2022)

Disponível em: <https://youtu.be/UXN-JMXXgVU>

Recordar é preciso
de Conceição Evaristo

O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos
A memória bravia lança o leme:
Recordar é preciso.

O movimento vaivém nas águas-lembranças
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,
salgando-me o rosto e o gosto.
Sou eternamente náufraga,
mas os fundos oceanos não me amedrontam
e nem me imobilizam.
Uma paixão profunda é a boia que me emerge.
Sei que o mistério subsiste além das águas.

NOTA DE PESQUISA 02:
SOMOS SERES FLUXOS.

*conjunto de linhas e fluxos
pontos de partida
pontos de chegada
conexões
(Deleuze, 2005, p. 19)*



*Seres fluxos
Acervo pessoal (fotografia com pós-produção, 2022)*

NOTA DE PESQUISA 03:

NOMEANDO NÓS NOS APERCEBEMOS DAS COISAS.

Quando digo céu
de Hírdina Joshua

Quando digo céu
abre-se um céu diante de mim
a fala abre-se diante do céu
eu abro-me na fala.

Quando digo céu
algo transforma-se em céu
sem eu me aperceber
fico céu

e neste espaço largo
não consigo me perceber outra coisa
nem coisa alguma;
logo: estou um céu.
Digo céu
e torno ao início:
início com um sol
depois pego no outro astro.



acontecimental
Acervo pessoal (fotografia com pós-produção, 2022)

NOTA DE PESQUISA 04:

AQUILO QUE DE FATO ENCONTRAMOS FICA IMPRESSO EM NÓS.

Heraclitiano
de Carlos Machado

na segunda chicotada
você já é outro

– não importa o lado
do chicote

desejo de revolução
relações de forças (in)visíveis
sensibilidades
desejos

produções de subjetividades
articulações entre gentes
e aquilo que nos mantém juntos
(Guattari, 2012, p. 44)

movimentos moleculares
respiros
ah!... ah!...
singularidades
(Deleuze; Guattari, 2006;
2004, 2002a; 2002b)

experimentações
composições sobre planos recortados
abertura
experiências educacionais ampliadas
invenções para ver
e enxergar o não visível
realidades
beleza, horror, intolerável, assustador
(Pélbart, 2000, p. 94)

esgarçamento
marcas
pensamentos múltiplos e em aberto



do bordado sobre nós
Acervo pessoal (fotografia com pós-produção, 2022)

NOTA DE PESQUISA 05:

EXPERIMENTANDO ADIAMOS O FIM DO MUNDO.

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.

É importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros. [...] É uma espécie de tai-chi-chuan. Quando você sentir que o céu está ficando muito baixo, é só empurrá-lo e respirar. (Krenak, 2020, p. 26-27).

*força que arrasta
luzes cintilantes
saberes incorporados
subjetividades ambulantes*



paisagem
Acervo pessoal (fotografia com pós-produção, 2022)

NOTA DE PESQUISA 06:

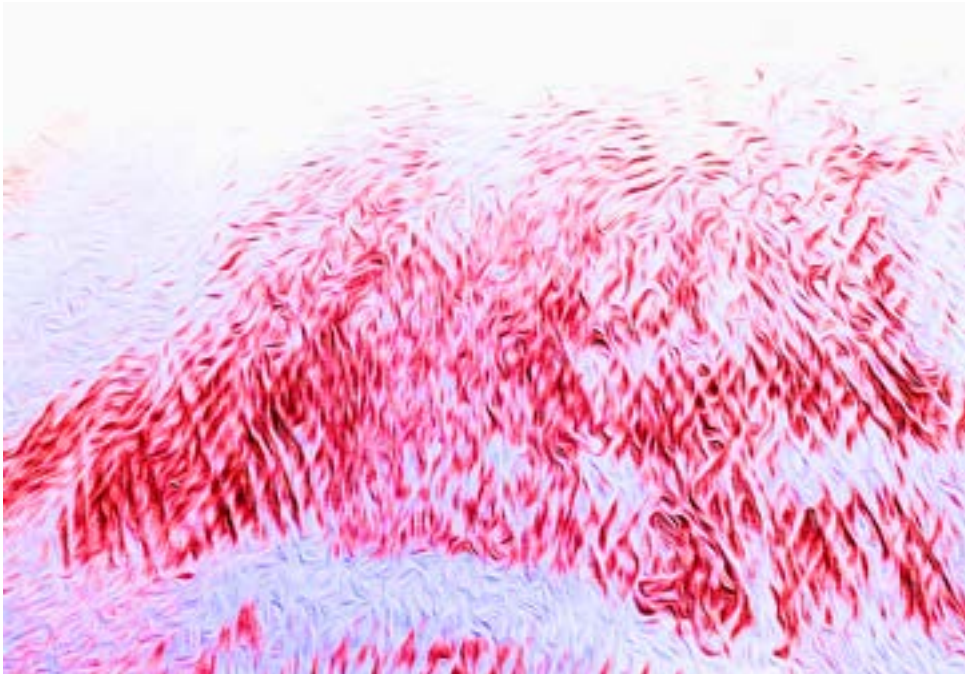
MICROPOLITICAMENTE GERMINAMOS OUTROS MUNDOS.

hiatos
saberes-do-corpo
atualizações e reapropriações de afetos
palavras
imaginação
desejos
estratégias de fuga e de transfiguração
enfrentamento vital
micropolítico
clínico
(Rolnik, 2018)
outros mundos
devires-larvas
(Marques, Amorim, 2022b)

apostas em ações micropolíticas
experimentações
germinar outros mundos
descolonizar regimes conceituais na educação
(Wunder, 2021)

apreender, via experimentação, o movimento dos encontros
para além das pessoas
o não-humano pulsa também em nós
como reverberação
como ressonância
(Rolnik, 2018)

e algo acontece



cartografia
Acervo pessoal (fotografia com pós-produção, 2022)

NOTA DE PESQUISA 07:

O QUE ACONTECE É PELO MEIO.

*encantamento:
vida pulsa continuamente
tudo está em processo
em movimentos acontecimentais*

*incorpóreos
o novo entre agitações e rupturas
(Wunder, Marques, Amorim, 2016)
(Marques; Amorim, 2022b)*

*acontecimentos
rachaduras
dobras no real
(Vilela; Bárcena, 2006).*

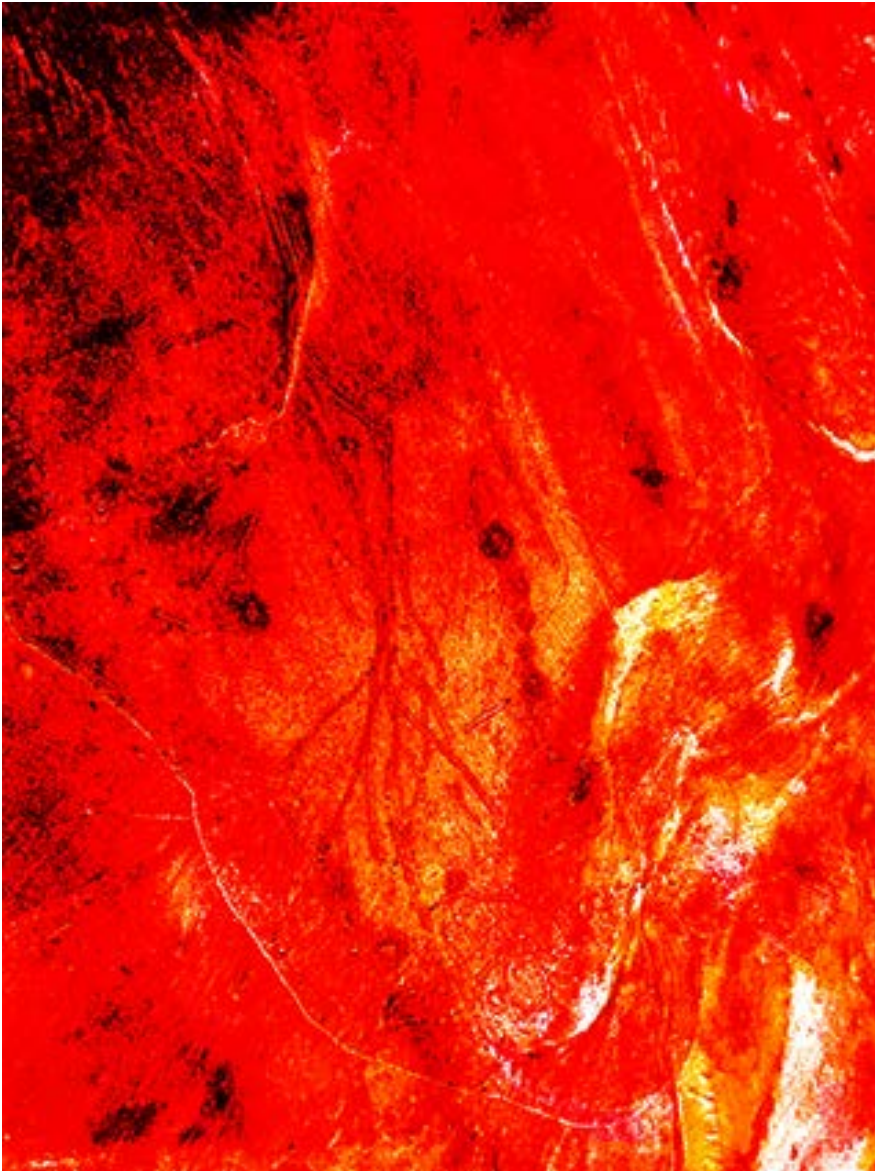
*elementos “vindo-a-estar-juntos”
saem de si para estarem juntos
para se unirem*

*o meio não é distância
nem separação entre duas coisas*

*o meio é espaço que une
o meio é espaço que nutre
(Massumi, 2019, p. 32 e p. 35)*

vazios são espaços de experimentação

*acontecimentos
intervalos
interstícios
intermezzos
espaços-entre
nos movimentos de pesquisa
nos movimentos de educação
(Marques; Amorim, 2022a; 2022b)*



paisagem
Acervo pessoal (fotografia com pós-produção, 2022)

sonhar possibilidades no campo da pesquisa e da educação
vibrar movimentos maquínicos dos encontros

AGRADECIMENTO

Este ensaio é um desdobramento dos estudos de Pós-Doutoramento em Educação de Davina Marques (Pesquisa e Extensão entre Imagens: processos de individuação e intermezzos – 2021-2022), junto à Faculdade de Educação – Unicamp, supervisionado pelo Prof. Dr. Antonio Carlos Rodrigues de Amorim. A pesquisa retomou projetos realizados no âmbito da experimentação com a temática indígena, afro-brasileira e africana de língua portuguesa no IFSP – Câmpus Hortolândia. Agradecemos o financiamento da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), que viabilizou o afastamento remunerado para esta etapa de sua formação através de processo seletivo no Edital DDGP-PRODI-CPPD n. 2/2020.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, Gilles. **Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia**. Traducción Equipo Editorial Cactus. Buenos Aires: Cactus, 2005.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 2006. v. 1.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 2004. v. 3.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 2002a. v. 4.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 2002b. v. 5.
- EVARISTO, Conceição. Recordar é preciso. In: EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017. p. 11
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 21. ed. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 2012.
- JOSHUA, Hironcina. Quando digo céu. In: JOSHUA, Hironcina. **Os ângulos da casa**. Maputo, Moçambique: Fundação Fernando Leite Couto, 2016. p. 83.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- MACHADO, Carlos. Heraclitiano. In: BERND, Zilé (Org.). **Antologia de poesia afro-brasileira: 150 anos de consciência negra no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 242.
- MARQUES, Davina; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. Entre pensamentos sobre pesquisa e extensão, des-dobramentos curriculares. **Revista Teias**. Dossiê: É “sobre” ser professor(a): poéticas/pruridos de anúnciação da formação docente nas políticas curriculares, v. 23, n. 71, p. 42-55, out-dez. 2022a. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.70228>.

- MARQUES, Davina; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. Pesquisa e Extensão e Educação Básica: das forças que nos compõem. **Aurora**: revista de arte, mídia e política, São Paulo, v. 15, n. 44, p. 146-166, maio-ago. 2022b. DOI: <https://doi.org/10.23925/1982-6672.2022v15i44p146-166>.
- MASSUMI, Brian. Imediação ilimitada. Tradução de Sebastian Wiedemann e Susana Dias. In: DIAS, Susana Oliveira; WIEDEMANN, Sebastian; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues (Org.). **Conexões**: Deleuze e cosmopolíticas e ecologias radicais e nova terra e... Campinas, SP: ALB/ClimaCom, 2019. p. 25-64.
- PELBART, Peter Pal. **A vertigem por um fio**: políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- ROLNIK, Sueli. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- VILELA, Eugénia; BÁRCENA, Fernando. Acontecimento. In: CARVALHO, Adalberto Dias de (Coord.). **Dicionário de filosofia da educação**. Porto: Porto Editora, 2006. p. 14-19.
- WUNDER, Alik. Literaturas indígenas, educação e sonho: germinar mundos. **Leitura**: Teoria & Prática, Campinas, São Paulo, v. 39, n. 83, p. 141-155, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n83p141-155>.
- WUNDER, Alik; MARQUES, Davina; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. Pesquisa-experimentação com imagens, palavras e sons: forças e atravessamentos. **Visualidades**. Goiânia, v. 14, n. 1, p. 104-127, jan.-jun. 2016.

SOBRE A AUTORA

Davina Marques é graduada em Letras (Português e Inglês) e Pedagogia. É *Master of Arts in Curriculum and Teaching* (Michigan State University), mestra em Educação (UNICAMP) e doutora em Letras (USP), com Pós-doutorado em Educação (UNICAMP). É docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, no Câmpus Hortolândia. Integra o Humor Aquoso, do OLHO – Laboratório de Estudos Audiovisuais (UNICAMP), o GEPLS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Ensino e Sociedade (IFSP-HTO) e o GENAM – Grupo de Pesquisa em Literatura, Narrativa e Medicina (USP), entre outros grupos com que colabora.

E-mail: davina.marques@ifsp.edu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8025-7759>.

Recebido em 28 de fevereiro de 2025 e aprovado em 25 de março de 2025.

La categoría de trayectorias educativas en clave afectiva: la metáfora del viaje

The category of educational trajectories in an affective key: the metaphor of the journey

A categoria das trajetórias educativas em chave afetiva: a metáfora da viagem

CARINA VIVIANA KAPLAN¹

PABLO DANIEL GARCÍA²

EZEQUIEL SZAPU³

RESUMEN: El texto desarrolla una argumentación sobre la pertinencia teórica y práctica del uso de la metáfora del viaje para el análisis de las trayectorias educativas. Desde una perspectiva relacional y situada focaliza en la dimensión afectiva de la experiencia escolar; en especial en la necesidad de abordar los recorridos estudiantiles bajo condiciones de sufrimiento. Se sitúa en la capacidad potencial reparatoria del cotidiano escolar.

PALABRAS CLAVE: Trayectorias educativas; metáfora del viaje; experiencias subjetivas de dolor social.

ABSTRACT: The text develops an argument about the theoretical and practical relevance of using the travel metaphor for the analysis of educational trajectories. From a relational and situated perspective, it focuses on the affective dimension of the school experience; especially in the need to address student journeys under conditions of suffering. It is situated in the potential reparative capacity of school daily life.

KEYWORDS: Educational trajectories; travel metaphor; subjective experiences of social pain.

1. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de La Plata.
2. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Universidad Nacional de Tres de Febrero.
3. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Universidad de Buenos Aires.

RESUMO: O texto desenvolve um argumento sobre a relevância teórica e prática do uso da metáfora da viagem para a análise de trajetórias educacionais. Numa perspectiva relacional e situada, centra-se na dimensão afetiva da experiência escolar; especialmente na necessidade de abordar as jornadas estudantis em condições de sofrimento. Situa-se na potencial capacidade reparadora do cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Trajetórias educacionais; metáfora de viagem; experiências subjetivas de dor social.

INTRODUCCIÓN

El presente texto propone una representación de las trayectorias educativas mediante la metáfora de un viaje por caminos que se entrecruzan: diversos recorridos que se despliegan en múltiples direcciones, avanzan y retroceden, se cruzan, se enlazan y, en ocasiones, se interrumpen o transforman. Estos caminos pueden encontrarse bien señalizados, accesibles y dotados de una infraestructura adecuada, o bien manifestarse como caminos precarios, descuidados o incluso invisibles. La metáfora de la trayectoria como un viaje resulta especialmente apropiada para analizar la complejidad inherente a los procesos de formación, tanto desde la perspectiva de quienes lo transitan como desde la de quienes acompañan.

La noción de las trayectorias educativas significada como diversos caminos posibles por andar destaca la singularidad y heterogeneidad de los recorridos educativos. Cada estudiante construye su propio camino, condicionado por una interacción compleja de factores individuales, familiares, institucionales y estructurales. Esta diversidad refleja la influencia de variables tales como las de políticas públicas que definen los accesos y las posibilidades de permanencia, las prácticas pedagógicas que pueden incluir o excluir y los contextos sociales que ofrecen o limitan oportunidades, entre muchas otras. Asimismo, la metáfora permite visibilizar elementos clave como los puentes o bifurcaciones, los cuales representan momentos de transición, decisiones críticas y posibilidades de conexión entre distintos niveles y modalidades educativas. Estos puntos de enlace son fundamentales ya que su existencia puede asegurar la continuidad del recorrido, mientras que su ausencia puede generar rupturas o abandonos escolares. Desde esta perspectiva, la metáfora del viaje invita a reflexionar sobre las desigualdades inherentes a los sistemas educativos. Mientras algunos recorridos están sostenidos por recursos sólidos y apoyos institucionales, otros enfrentan barreras

estructurales que dificultan el avance de quienes los transitan. La idea de caminos también evoca la posibilidad de construcción y reconstrucción.

Las trayectorias educativas no son lineales, estáticas ni están determinadas mecánicamente; se modelan y remodelan continuamente en función de las decisiones individuales, las oportunidades disponibles y las intervenciones educativas. Tal como en la imagen, las imaginamos como caminos que se entrecruzan de los modos más diversos, que van y vienen, algunos más directos y otros más complejos. Este carácter dinámico subraya el papel indispensable de las políticas educativas y los actores escolares como agentes significativos para el diseño y promoción de trayectorias más inclusivas y justas.



*Imagen 1: Caminos que se entrecruzan como metáforas de las trayectorias
Fuente: imagen diseñada por el equipo de investigadores a través de IA*

Nos importa especialmente enmarcar este escrito en la línea de estudios sobre el cotidiano escolar (Alves, Andrade, Caldas, 2019). Alves (2015) destaca la necesidad de recurrir al cotidiano para sumergirnos en las múltiples realidades, escuchando sonidos, sintiendo sabores y olores. Investigar la vida cotidiana significa involucrarse y sumergirse en las posibilidades de encuentros, desacuerdos y reencuentros, para

proponer otras formas de conocer en la experiencia escolar. Estudiar las trayectorias educativas en clave afectiva nos acerca a mirar con atención el cotidiano escolar.

SOBRE EL USO DE LA CATEGORÍA DE TRAYECTORIAS

El término trayectoria admite diferentes acepciones y ha sido conceptualizado por diferentes disciplinas. Pierre Bourdieu (1977), desde la sociología de la educación crítica, lo recupera para pensar la experiencia social y la experiencia escolar. Afirma que no se puede tratar de comprender cierta vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos. Desde esta convicción propone la noción de *trayectoria* para dar cuenta de la serie de posiciones continuas ocupadas por un mismo agente en un campo social en movimiento y sometido a incesantes transformaciones (Bourdieu, 1977).

Pensar lo social en términos de trayectorias supone que la vida de cada individuo puede ser representada como una curva inscrita en un espacio que no es la ciudad ni la escuela, sino lo que Bourdieu (1990) denomina como “espacio social” mediado por relaciones de poder. Así, las trayectorias describen la unión de las diferentes posiciones, puntos o coordenadas que ocupa una vida protagonizada por un actor individual o colectivo. Por ello, el análisis de trayectorias no se agota en el relato secuencial o en la narración pormenorizada de esa historia. Lo que los individuos son y han sido, o lo que hacen y han hecho – e incluso lo que serán o harán, porque a partir de las trayectorias se construyen representaciones sobre el futuro – sólo se vuelve significativo en términos de trayectorias cuando esa historia y sus hitos se traducen en coordenadas de posición en el espacio social, es decir, en un contexto. Es posible afirmar, siguiendo la perspectiva de Bourdieu (1977), que analizar una trayectoria individual separada de las dinámicas socioculturales es equivalente a tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin considerar la estructura de la red, es decir, sin tener en cuenta la matriz de las relaciones objetivas que son el eslabón de unión de los componentes de dicha red (Kaplan, 2023). Las trayectorias son situadas y relacionales.

La noción de trayectoria posee una relevancia en el ámbito educativo, evidenciándose tanto en la producción teórica como en los marcos normativos que orientan las políticas públicas. Se trata de una categoría compleja que genera disputas de sentido en el campo de las ciencias sociales (Toscano, Briscioli y Morrone, 2015). Ha sido aplicada al análisis de temáticas tales como migraciones, movilidad social, escolarización y acceso al mercado laboral, entre otras. En este sentido, se posiciona

como un concepto teórico-metodológico amplio que, más allá de la especificidad temática, se centra en la interpretación de fenómenos sociales considerando su evolución temporal y su inserción en contextos específicos (Frassa y Muñiz Terra, 2004). Esta perspectiva relacional permite abordar dinámicas sociales complejas, resaltando la importancia de los procesos históricos y contextuales junto con en el entramado de aspectos o esferas de la vida de los sujetos que participan en la construcción de un recorrido o itinerario posible evitando miradas unilineales.

Las trayectorias educativas son situadas e históricas e imbrican procesos sociogenéticos y psicogenéticos. Su estudio permite superar el punto de vista puesto exclusivamente en las cualidades de los sujetos y su responsabilidad por sus resultados escolares y obliga a centrar la mirada específicamente en el lugar que adquiere la institución/escuela ante las experiencias subjetivas de la desigualdad. A tal fin, el concepto de “trayectoria” en general, y el de “trayectoria educativa” en particular, aportan una importante dimensión al análisis de las dinámicas de inclusión/exclusión (García, 2020).

LOS COMPONENTES DE LAS TRAYECTORIAS: LO INSTITUCIONAL Y LO SUBJETIVO

Mencionamos que la categoría de trayectoria hace referencia a un recorrido, un camino en construcción permanente, que supera en complejidad a la modelización teórica y, por lo tanto, no se puede anticipar en su totalidad. Las trayectorias teóricas pensadas como una sucesión de pasos a través de los distintos niveles del sistema educativo o vinculadas exclusivamente a momentos e hitos específicos, resulta ser un enfoque reduccionista. Desde esta perspectiva, la presencia del sujeto resulta casi irrelevante para la comprensión de la configuración del trayecto (Nicastro y Greco, 2012).

En contraste, un enfoque constructivista que aborda las trayectorias reales no responde a un protocolo predefinido, sino que, al igual que cualquier proceso de formación, pueden concebirse como itinerarios situados donde se imbrican dinámicas contradictorias de producción y reproducción. Al respecto, Bertaux (1997) sostiene que no es posible pensar en una línea asimilable a una recta o curva armoniosa, como parece indicarlo el término de trayectoria: “La mayor parte de las existencias son, por el contrario, sacudidas por fuerzas colectivas que reorientan sus trayectorias de manera imprevista y generalmente incontrolable” (p. 17).

Las trayectorias reales son caminos que se construyen a medida que se transitan, y en este contexto emerge la figura del caminante, quien, con su andar, va trazando el camino. Este proceso se caracteriza por interrupciones, atajos, desvíos y ritmos

diversos, lo que dificulta la previsión exacta del destino, incluso cuando el punto de partida es conocido (Nicastro y Greco, 2012). De este modo, las trayectorias reales se destacan por su carácter dinámico, contingente y condicionado por las particularidades del contexto y las experiencias subjetivas.

Toda trayectoria se da en el marco de una historia, de una situación determinada que no podrá anticiparse totalmente y siempre contará con una pluralidad de sentidos que requieren de construcción y de reinención. Bourdieu (1998) argumenta que las trayectorias dependen de “acontecimientos colectivos – guerras, crisis, etc. – o individuales – ocasiones, amistades, protecciones, etc. – que comúnmente son descritos como casualidades (afortunadas o desafortunadas)” (p. 108). Las trayectorias tratan historias en situaciones particulares, desplegadas en un contexto y por tanto condicionadas por el mismo, pero no determinadas de un modo mecánico. “Lo particular” de cada recorrido se relaciona con los múltiples modos que hay de asistir y estar en la escuela. Dubet y Martuccelli (1998) señalan que: “las experiencias escolares se construyen en la vertiente subjetiva del sistema escolar” (p. 14). Es necesario reconocer aquí el doble anclaje de la trayectoria, que es teórica y real, ideal y encarnada en subjetividades. El estudiante puede transitar en una institución que lo sostenga y le brinde recursos y condiciones habilitantes que garanticen su recorrido, o en una que no lo considere y lo excluya. Por eso, se afirma que la trayectoria es subjetiva e institucional.

Enfatizando el componente subjetivo, el giro afectivo en el campo de la investigación educativa ofrece una perspectiva renovada para reexaminar la noción de trayectoria. Este enfoque resalta la importancia de las emociones, los vínculos y las experiencias vividas en el análisis de los recorridos en los procesos de escolarización. En este marco, la condición estudiantil se entiende como un proceso dinámico de identidad e identificación que las y los estudiantes construyen a partir de su posición dentro de una red de relaciones institucionales, sociales y culturales. Esta posición no es fija o uniforme, ni está determinada de antemano, sino que se reconfigura continuamente en función de las interacciones con otros actores del ámbito escolar como docentes, compañeros y familias, así como de los marcos normativos y culturales que operan en cada contexto educativo. Por ello enfatizamos que resulta importante reconocer cómo las emociones, los vínculos y los significados atribuidos a las experiencias escolares influyen en la configuración de las trayectorias, permitiendo una comprensión más profunda de los desafíos y oportunidades que enfrentan las y los estudiantes en su proceso formativo. Ese viaje por caminos diversos que usamos como metáfora en el

inicio de este texto también está repleto de emociones y sentimientos, que animan o desalientan y que forman parte sustantiva de lo recorrido.

La pregunta acerca de cómo se vivencia esta condición estudiantil resulta fundamental para interpretar los procesos de constitución intersubjetiva en la trama escolar. Desde esta óptica, se trata de comprender los aspectos objetivos o estructurales que delimitan las trayectorias explorando al mismo tiempo cómo los estudiantes perciben, significan y reaccionan ante las oportunidades, desafíos y tensiones que se les presentan.

La categoría de “trayectoria afectiva” (Kaplan, 2023), entendida como el recorrido emocional que una persona transita a lo largo de su vida, favorece la comprensión del modo en que las experiencias biográficas influyen en los procesos educativos. Destaca la importancia de reconocer y abordar las emociones en el ámbito educativo, bajo la premisa de que son fundamentales tanto para el aprendizaje, como para la construcción de proyectos de vida. Asimismo, abre la posibilidad a reflexionar en torno a aquellas trayectorias dolorosas caracterizadas por la constitución de una red emotiva en las que predominan sentimientos de miedo, vergüenza, humillación, excusión, tristeza, ira, falta de reconocimiento y soledad.

LEER LAS TRAYECTORIAS EN CLAVE AFECTIVA

La desigualdad estructural que caracteriza a las sociedades contemporáneas atraviesa y moldea las trayectorias educativas, configurando experiencias marcadas por la falta de oportunidades, la exclusión y la estigmatización. Estas dinámicas no solo producen efectos en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, sino también en las subjetividades de las y los estudiantes, generando lo que se denomina una experiencia socio-psíquica de dolor social (Kaplan, 2016). Las trayectorias dolorosas se constituyen a partir de vivencias desubjetivantes en torno a una red emotiva que demanda a las y los jóvenes la necesidad de desplegar estrategias de tramitación que les permitan procesar y, en algunos casos, superar estas experiencias.

Sin embargo, esta demanda no recae exclusivamente en el ámbito individual, sino que interpela directamente a la institución escolar. A lo largo del proceso de escolarización, la escuela se presenta como un espacio clave para intervenir en las trayectorias afectivas colaborando activamente en la reparación simbólica del sufrimiento social. Desde esta perspectiva, garantizar el derecho a la educación no implica únicamente asegurar el acceso y la permanencia, sino también trabajar en

la reparación de las heridas emocionales y simbólicas que las desigualdades estructurales y las prácticas escolares excluyentes puedan haber generado.

La escuela, como espacio público de sociabilidad, desempeña un papel fundamental en la construcción de la representación que las y los estudiantes desarrollan acerca de su propia valía social. Las configuraciones escolares basadas en el respeto, el reconocimiento mutuo y el trato digno conllevan una sensación de protección y seguridad que resulta esencial para el desarrollo de la autoconfianza, así como de la confianza hacia sus pares, los adultos y la institución misma (Southwell, 2018). Estas dinámicas contribuyen a crear un ambiente propicio para el aprendizaje y el fortalecimiento de los lazos comunitarios.

En este sentido, la condición y la experiencia estudiantil pueden ser interpretadas a partir de la estructuración de una trama afectiva en el tejido escolar, tal como sostienen Dubet (2020) y Jackson (2009). Las culturas afectivas, tanto institucionales como de aula, facilitan la construcción de vínculos emocionales basados en la cooperación, la solidaridad y el compromiso recíproco. Estos vínculos no solo mitigan las experiencias de dolor social, sino que también potencian procesos de identificación y pertenencia, fortaleciendo la cohesión escolar y contribuyendo al bienestar integral de las y los estudiantes.

Repensar las trayectorias educativas desde una perspectiva afectiva implica reconocer que las emociones no son solo reacciones individuales, sino también construcciones sociales influenciadas por el contexto institucional y cultural. La escuela tiene la oportunidad y la responsabilidad de configurar entornos que no solo promuevan aprendizajes académicos, sino también relaciones humanas significativas que permitan a las y los estudiantes reconstruir su sentido de pertenencia, dignidad y agencia frente a las desigualdades que atraviesan sus experiencias escolares.

Siguiendo a Le Breton (2022), afirmamos que leer en clave afectiva las trayectorias repone el carácter inherentemente político de los procesos educativos y su contextualización en las sociedades en las que vivimos. Refiere a la necesidad de que la escuela se constituya en soporte emocional; es decir, que pueda funcionar como amarra simbólica. El sentido de la escuela gira en torno al ejercicio cotidiano del derecho al cuidado y la protección para que nadie vivencie en su interior el desamparo.

Pensar las trayectorias educativas en clave afectiva implica incorporar en los análisis dimensiones inherentes de la experiencia escolar que son la socialización y la subjetivación. Requiere preguntarse acerca de cómo viven y sienten las y los estudiantes su condición. Los recorridos por el sistema escolar involucran experiencias

emocionales que posibilitan dar cuenta del modo (inter)subjetivo en que se construyen las identidades. Las imágenes y expectativas acerca de sí mismos y de su futuro, los vínculos generacionales y la sociabilidad representan límites y posibilidades simbólicas que marcan el camino.

En efecto, Bourdieu (2000) entrelaza en sus análisis sobre las trayectorias y estrategias los mecanismos objetivos de inclusión, de orientación y eliminación con las disposiciones subjetivas que enmarcan el campo de los posibles. Significa que para comprender las trayectorias es necesario recurrir a un modo de abordaje relacional donde se imbrican las condiciones de la materialidad social con las experiencias biográficas, la temporalidad objetiva con la narración subjetiva del tiempo escolar.

Al respecto, Dubar (1998) plantea la necesidad de considerar la imbricación entre la “trayectoria objetiva”, vinculada a las posiciones sociales del sujeto y medidas a través de categorías estadísticas, y la “trayectoria subjetiva”, expresada en relatos biográficos e historias personales diversas, que remiten a las visiones del mundo y de sí mismo. Ello abre la posibilidad a una articulación de lo biográfico singular con un marco estructural sin dejar de remarcar que, al recuperar las trayectorias subjetivas, es preciso tener en cuenta las experiencias emocionales, las cuales determinarán el modo de leer, interpretar y expresar los relatos e historias personales.

En cada trayectoria se entreteje una trama narrativa del yo que implica una reflexión sobre el tiempo como organizador del orden de lo simbólico. La experiencia del tiempo o el tiempo social no se mide como establece la física, con fórmulas matemáticas desde una representación naturalista. La construcción del relato personal remite a una percepción subjetiva del tiempo, donde la cronología objetiva (calendarios, relojes, ciclos académicos) involucra un modo singular de transitar cada una de las vivencias subjetivas, ancladas en un macrocosmos social. Las huellas de la memoria simbolizan una relación dialéctica entre un tiempo objetivo y un tiempo subjetivo.

La categoría de trayectorias “alude a tiempos históricos y biográficos, donde huella y memoria son componentes inherentes. La dimensión temporal se despliega como la posibilidad de inscribir lo nuevo en una experiencia biográfica donde se verifican puntos de inflexión que marcan cambios y transiciones” (Kaplan, 2023, p. 140). Ello implica que las trayectorias dolorosas necesitan ser interpretadas por las condiciones objetivas de vida estudiantil (desigualdad, precariedad, pobreza) pero también por los puntos de inflexión del cotidiano escolar (los actos reparatorios, la mirada y acompañamiento de los adultos, las experiencias subjetivas).

Volvemos a la metáfora de la trayectoria como viaje. Afirmamos que la vida en la escuela es como un camino susceptible de ser recorrido a pie, con todas las implicaciones literales o imaginarias que ello tiene (Kaplan, 2023). Los caminantes estudiantes son una suerte de artistas de las circunstancias que buscan creativamente la forma de salvar los obstáculos y continuar su marcha. Hay trayectos mejor señalizados que otros, caminos que tienen espacios para reponerse del pesado viaje y otros que no. Los estudiantes, como viajeros, buscan su lugar en el mundo y a menudo lo encuentran en la escuela. Con su andar, a veces firme y seguro y otras un poco errático, se sostienen en el camino.

ACOMPañAR PARA LA REPARACIÓN DE TRAYECTORIAS DOLOROSAS

En el contexto de las sociedades contemporáneas, marcadas por el menosprecio y las desigualdades, la experiencia escolar tiene el potencial de interrumpir los procesos de invisibilización que afectan a las infancias y juventudes. La escuela, entendida como un espacio público de sociabilidad y formación democrática, puede traspasar los muros simbólicos que perpetúan divisiones y exclusiones, constituyéndose en un ámbito privilegiado para la construcción de vínculos de confianza y reconocimiento mutuo. Esta capacidad de la escuela para educar en la convivencia democrática radica en su promesa de igualdad, orientada por un horizonte de justicia social, escolar y afectiva. Cabe entonces formular una serie de interrogantes en torno a la relación de la experiencia escolar y las trayectorias dolorosas: ¿De qué manera las experiencias subjetivas de la desigualdad pueden interrumpir u obstaculizar las trayectorias educativas? ¿Cuál es el rol de la escuela ante las experiencias del dolor social que signan las trayectorias de ciertos estudiantes? ¿Cómo puede la escuela colaborar en los procesos de tramitación del sufrimiento para fortalecer las trayectorias de las y los estudiantes?

La confianza hacia el semejante, sin distinciones, es un elemento estructurante del tejido social. A través del reconocimiento mutuo, se genera una red emocional que favorece el fortalecimiento de la autoestima. Para conformarse subjetivamente todo individuo precisa de la mirada del otro, su identidad se va construyendo a partir del reconocimiento que recibe de quienes lo rodean. En otras palabras, “el sujeto se constituye en la relación interpersonal entre dos sujetos y también en la relación intercultural, social” (Wieviorka, 2006, p. 241). Honneth (2011) subraya que los vínculos de solidaridad, respeto y confianza son fundamentales para el desarrollo de la autovalía, la autoconfianza y el autorrespeto. Estas relaciones de reconocimiento permiten que

cada sujeto se sienta valioso dentro de la praxis común, estableciendo las bases para una experiencia escolar que enaltezca y fortalezca las trayectorias educativas.

En tanto microcosmos de lo social, en las dinámicas escolares se reproducen formas de violencia, como la humillación, el desprecio y la estigmatización, que dejan marcas profundas en las trayectorias socioeducativas. Estas expresiones de violencia, en tanto negaciones del otro, pueden conducir a experiencias desubjetivantes de “dolor social” (Kaplan, 2016). En este sentido, la red emocional que se erige en torno a las trayectorias educativas puede operar como un mecanismo de exclusión y autoexclusión reforzando la desigualdad.

La escuela, como productora de juicios y clasificaciones, desempeña un papel crucial en la interiorización del “sentido de los límites” (Bourdieu, 1988) por parte de las y los estudiantes. Este “cálculo simbólico” (Kaplan, 2008) que es interpretado como una autoatribución inconsciente de límites, puede restringir las posibilidades subjetivas y perpetuar dinámicas de exclusión impactando en el recorrido que tomen las trayectorias educativas. Las violencias físicas y simbólicas en el ámbito escolar no solo son expresiones de este cálculo, sino también intentos de las y los jóvenes por ser vistos y reconocidos. En este sentido, la mirada del otro, cargada de significados valorativos, puede generar sentimientos de reconocimiento o, en su ausencia, una sensación de invisibilidad que los impulsa a manifestarse a través de la violencia como forma de llamar la atención.

Del relato de las y los estudiantes es posible recuperar experiencias emocionales que remiten a sentimientos de miedo, vergüenza, humillación, excusión, tristeza, ira, falta de reconocimiento y soledad. Ya sea tengan lugar en el ámbito escolar o en el familiar, estas emotividades precisan de una elaboración por parte del sujeto. Ante la ausencia de un otro en quien confiar para poner en palabras y simbolizar lo que se siente, la mirada que las y los jóvenes arrojan sobre sí mismos va produciendo identidades deterioradas. Estas vivencias y el modo en que afectan la autoestima pueden resultar en comportamientos autodestructivos, como las autolesiones o incluso intentos de suicidio, que representan una búsqueda desesperada de reconocimiento y restitución del valor social perdido (Szapu y Kaplan, 2021; Szapu, 2021).

Ante estas situaciones, que representan baches, barreras u obstáculos para el desarrollo de las trayectorias educativas, es imperativo que la escuela fortalezca su papel como agente de reparación simbólica y tramitación del dolor social. Esto requiere una comprensión profunda del orden afectivo que atraviesa a los actores de la comunidad educativa, para lo cual el estudio de las trayectorias afectivas

resulta un elemento esencial. A partir de allí será posible promover vínculos intra e intergeneracionales en la escuela que permitan transformar las experiencias de sufrimiento en oportunidades de bienestar (Kaplan, 2022). La sensibilidad al dolor social, concebida como expresión de una educación democrática y humanizante, se erige como un objetivo clave en este proceso.

En línea con lo planteado por Nussbaum (2005), la educación puede y debe ser una herramienta cultural que fomente la autoestima, el entendimiento mutuo y la participación social. Una educación al servicio de la humanidad implica construir una red sentimental intersubjetiva de amparo, que propicie una justicia afectiva basada en el reconocimiento, el cuidado y el amor hacia las infancias y juventudes, sin distinciones. Así, la escuela se transforma en un espacio donde la obstinada búsqueda de la felicidad colectiva cobra sentido, reafirmando su compromiso con la igualdad y la dignidad de cada uno de sus integrantes. Una educación justa no solo debe atender las desigualdades materiales y simbólicas, sino que además debe abordarlas en clave afectiva dado que tienen un fuerte impacto en el aprendizaje y la constitución subjetiva de las y los estudiantes.

PALABRAS DE CIERRE

Los estudiantes marcados en sus trayectorias vitales por procesos de exclusión de diversos tipos, tienden a percibirse a sí mismos como causa última de su propio fracaso; se desacreditan como producto del descrédito del que han sido objeto (Kaplan, 1997). Y cuanto más vulnerable es el estudiante que se auto-juzga, más tenderá a atribuirse el fracaso escolar a sí mismo, llegando a excluirse subjetivamente de aquello de lo que objetivamente ya está excluido (Kaplan, 2008). En este punto, la categoría de “trayectoria afectiva” (Kaplan, 2023) puede funcionar como una herramienta conceptual para analizar las experiencias emocionales en el contexto educativo y social. Esta noción resulta clave ya que permite vincular las emotividades de las y los jóvenes con las desigualdades sociales en los procesos de constitución subjetiva.

Leer las trayectorias en clave afectiva implica un reconocimiento por el derecho de las y los estudiantes a la justicia afectiva. La afirmación de la escuela como posibilidad para la plena inclusión social y, por lo tanto, como concreción del Derecho a la Educación demanda la convicción de que no hay nada de naturaleza en los fracasos sociales y educativos, sino que los mismos son causados fundamentalmente por los condicionamientos materiales y simbólicos que están distribuidos en nuestras

sociedades y en nuestras escuelas (Kaplan, 2008). Pero junto con esta premisa resulta fundamental sostener la idea que, incluso en escenarios de segregación, selectividad, violencia y discriminación, la escuela mantiene su valor primordial ya que sigue siendo un espacio que puede devolver la voz a los excluidos. Frente a contextos desafiatorios la escuela puede promover caminos que conduzcan a otros destinos.



Imagen 2: Estudiantes recorriendo juntos su camino hacia la escuela
Fuente: imagen diseñada a través de IA

Cerramos este texto tal como lo iniciamos, retomando la metáfora de las trayectorias como viajes por caminos que se entrecruzan. Representamos así la diversidad de recorridos que los y las estudiantes transitan en su paso por el sistema educativo. Hay caminos despejados, que conducen rápidamente al destino sin mayores complicaciones. Otros, en cambio, están plagados de obstáculos, de idas y vueltas que hacen más arduo el trayecto. Algunos caminos presentan bifurcaciones que exigen decisiones cruciales, mientras que otros obligan a tomar desvíos inesperados. También hay recorridos que, al entrelazarse con otros, ofrecen nuevas oportunidades para avanzar más lejos, aunque no podemos ignorar aquellos caminos que

quedan a medio trazar, al desamparo. En este andar, las señales se convierten en guías fundamentales: advertencias de peligros, indicios de nuevas posibilidades y promesas de horizontes por explorar. Visualizamos a las y los estudiantes como caminantes, viajeros que transitan estas rutas. A veces, el cansancio del largo viaje o los obstáculos que encuentran los agobian, y otras veces encuentran alegría y satisfacción al compartir el trayecto con otros, al ser animados por sus pares y al descubrir en la compañía mutua una fuente de motivación para seguir caminando. Así, estas trayectorias no solo reflejan desafíos individuales, sino también oportunidades colectivas para crecer, aprender y transformar el recorrido.

REFERENCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In: GARCIA, Alexandra, OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). Nilda Alves: praticantepensantede cotidiano.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 133-152.
- ALVES Nilda; ANDRADE, Nivea; CALDAS, Alessandra Nunes. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. *In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSEKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo Ferreira (Org.). Estudos do cotidiano, currículo e formação docentes: questões metodológicas, políticas e epistemológicas.* Curitiba: CRV, 2019. p. 19-45.
- BERTAUX, Daniel. **Los relatos de vida.** Una perspectiva etnosociológica. Trad. Ibetty Jourdan. París, Éditions Nathan, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. La ilusión biográfica. *In: BOURDIEU, Pierre. Razones prácticas.* Madrid: Anagrama, 1977. p. 74-83.
- BOURDIEU, Pierre. Espacio social y génesis de las clases. *In: BOURDIEU, Pierre. Sociología y cultura.* México: Grijalbo, 1990, p. 205-228.
- BOURDIEU, Pierre. **La distinción.** Madrid: Taurus, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **Cosas Dichas.** Gedisa: Barcelona, 2000.
- DUBAR, Claude. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. **Sociétés contemporaines**, (29), 1998, p. 73-85.
- DUBET, François. **La época de las pasiones tristes.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2020.
- DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo. **À l'école:** Sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Seuil, 1998.
- FRASSA, Juliana; MUÑIZ TERRA, Leticia. **Trayectorias laborales:** origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico. CD de Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos, Instituto de Desarrollo Económico y Social. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Mimeo, 2004.

- GARCÍA, Pablo Daniel. **Un viaje por las escuelas secundarias de Latinoamérica**. Políticas y estrategias para la concreción del derecho a la educación en contexto de desigualdad y exclusión. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2020.
- HONNETH, Axel. **La sociedad del desprecio**. Madrid: Trotta, 2011.
- JACKSON, Philip W. **La vida en las aulas**. Madrid: Morata, 2009.
- KAPLAN, Carina V. **La inteligencia escolarizada**. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila, 1997.
- KAPLAN, Carina V. **Talentos, dones e inteligencias**. El fracaso escolar no es un destino. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue, 2008.
- KAPLAN, Carina V. El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. In: KAPLAN, Carina V. (Dir.). **Género es más que una palabra**. Educar sin etiquetas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila, 2016. p. 211-233.
- KAPLAN, Carina V. **La afectividad en la escuela**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2022.
- KAPLAN, Carina V. Considerar la dimensión afectiva (que no es educación emocional). Ser feliz en la escuela. Acompañar las trayectorias afectivas. In: BERNATENÉ, Silvia; STEINMAN, Jorge (Comp.). **Tomar la palabra**. Educación en disputa. Buenos Aires: UNSAM Edita, 2023. p. 85-102.
- LE BRETON, David. **Caminar la vida**. La interminable geografía del caminante. Madrid: Siruela, 2022.
- NICASTRO, Sandra; GRECO, María Beatriz. **Entre trayectorias**: Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Horno Sapiens Ediciones, 2012.
- NUSSBAUM, Martha. **El cultivo de la humanidad**. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Paidós Básica, 2005.
- SOUTHWELL, Myriam. Vínculos intergeneracionales y posiciones docentes: tensiones en la escuela secundaria contemporánea. **Revista Ensamble**, v. 4, n. 8, p. 69-85, 2018. Disponible en: <http://www.revistaensambles.com.ar/ojs2.4.1/index.php/ensambles/article/view/100/91>. Acceso en: 21 nov. 2024.
- SZAPU, Ezequiel. Autolesiones y lazo social. La dimensión afectiva de la sociabilidad escolar. In: KAPLAN, Carina V. (Dir.). **Los sentimientos en la escena educativa**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 2021, p. 127-155.
- SZAPU, Ezequiel; KAPLAN, Carina V. La lucha por el reconocimiento y las prácticas de autolesión en la constitución identitaria en la experiencia estudiantil. **Educa UMCH. Revista sobre Educación y Sociedad**, Universidad Marcelino Champagnat, v. 17, n. 1, p. 1-25, 2021. Disponible en: <https://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/article/view/148/130>. Acceso en: 21 nov. 2024.
- TOSCANO, Ana Gracia; BRISCIOLI, Bárbara; MORRONE, Aldana. Trayectorias escolares: estrategias teórico metodológicas para su abordaje. In: XI JORNADAS DE SOCIOLOGÍA, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, 11, 2015, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2015.
- WIEVIORKA, Michel. La violencia: destrucción y constitución del sujeto. **Espacio Abierto**, 15 (1y2), p. 239-248, 2006. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12215214>. Acceso en: 21 nov. 2024.

SOBRE OS AUTORES

Carina Viviana Kaplan es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina; con posdoctorado en la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Profesora Titular Ordinaria de la cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Profesora Titular Regular a cargo de las cátedras de Sociología de la Educación y de Teorías Sociológicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Directora del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (IICE-FFyL-UBA) y de la Rede de Laboratórios e Grupo de Pesquisa em Educação, Imagens, Sons e Afetos (REISA).

E-mail: kaplancarina@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3896-4318>.

Pablo Daniel García es Doctor en Educación por el Programa Interuniversitario de Doctorado de Educación (UNSAM-UNLA-UNTREF), Argentina. Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Profesor-investigador en la Universidad Nacional de Tres de Febrero y Coordinador Académico del Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior y del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Integrante del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (IICE-FFyL-UBA) y de la Rede de Laboratórios e Grupo de Pesquisa em Educação, Imagens, Sons e Afetos (REISA).

E-mail: pgarcia@untref.edu.ar.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8572-7684>.

Ezequiel Szapu es Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina; con posdoctorado en la Universidade Estadual de Londrina

(UEL), Brasil. Becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Ayudante de primera de la cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Integrante del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (IICE-FFyL-UBA) y de la Rede de Laboratórios e Grupo de Pesquisa em Educação, Imagens, Sons e Afetos (REISA).

E-mail: soysapu@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6136-9352>.

Recebido em 03 de dezembro de 2024 e aprovado em 01 de março de 2025.

Afetos e experimentações estéticas na pesquisa em educação

Affections and aesthetic experiments in education research

Afectos y experimentos estéticos en la investigación educativa

JANETE MAGALHÃES CARVALHO¹

RESUMO: O artigo, escrito de modo ensaístico, enfoca os afetos em sua relação com experimentações estéticas na pesquisa em educação. Apresenta fragmentos de pesquisa realizada com alunos do ensino fundamental visando deslocar o ato de compreender da dimensão intelectual para o corpo e suas experimentações. Conclui que as experimentações estéticas e os afetos em movimento apresentam o poder de acolher o desconhecido e superar abordagens da pesquisa educacional centradas em representações e/ou categorizações fixadas do social.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa educacional; afetos; experimentações estéticas.

ABSTRACT: The article, written in an essayistic way, focuses on affects in their relationship with aesthetic experiments in education research. It presents fragments of research carried out with elementary school students aiming to shift the act of understanding from the intellectual dimension to the body and its experiments. It concludes that aesthetic experiments and affects in movement have the power to welcome the unknown and overcome educational research approaches centered on fixed representations and/or categorizations of the social.

KEYWORDS: Educational research; affections; aesthetic experiments.

1. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES).

RESUMEN: El artículo, escrito de manera ensayística, se centra en los afectos en su relación con los experimentos estéticos en la investigación educativa. Presenta fragmentos de una investigación llevada a cabo con estudiantes de primaria con el objetivo de desplazar el acto de comprensión de la dimensión intelectual al cuerpo y sus experimentos. Se concluye que los experimentos estéticos y los afectos en movimiento tienen el poder de acoger lo desconocido y superar los enfoques de investigación educativa centrados en representaciones fijas y/o categorizaciones de lo social.

PALABRAS CLAVE: Investigación educativa; afectos; experimentos estéticos.

INTRODUÇÃO

A experiência estética nos coloca diante de dificuldades metodológicas, tais como: a consideração da palavra do outro no texto acadêmico, uma vez que suas circunstâncias e condições são singulares; a interpretação dos significados de experiência e sensibilidade, considerando sua dupla face experiencial e estética; a objetificação e redução da experiência à produção de significados.

Descrever uma experiência em sua dimensão estética evidentemente envolve um grande desafio. Assim, invocamos as possibilidades oferecidas pela chamada “virada afetiva” com o objetivo de auxiliar no enfrentamento dessa instigação. A virada afetiva nas humanidades e nas ciências sociais, “[...] consolida e estende alguns dos caminhos mais promissores da pesquisa na atualidade” (Michael Hardt, 2015, p. 1). Especificamente, os dois principais temas propulsores da virada afetiva nos trabalhos acadêmicos referiam-se ao enfoque no corpo e à exploração das emoções. Assim sendo, como as demais viradas (cultural, linguística), a virada afetiva, enquanto estende linhas de pesquisas já consolidadas, também abre possibilidades de estudos inusitadas, lançando luzes imprevistas sobre trabalhos anteriores indicando novas perspectivas de abordagens.

O enfoque nos afetos introduz um deslocamento importante, visto que o desafio da virada afetiva reside na síntese corpo/mente que requer envolver tanto a razão quanto as paixões. Baruch Spinoza (2007) – o filósofo que é, direta ou indiretamente, fonte da maioria dos trabalhos contemporâneos nesse campo –, agrupa os poderes dos afetos em dois conjuntos paralelos de desenvolvimentos ou correspondências. Primeiro, propõe que o poder da mente para pensar seja idêntico ao poder do corpo para agir. Entretanto, Spinoza sustenta que a mente e o corpo são autônomos, mas que prosseguem ou se desenvolvem em paralelo e, assim, Spinoza propõe uma

correspondência entre o poder de agir e o poder de ser afetado. Isto se aplica igualmente à mente e ao corpo: o poder da mente para pensar corresponde a sua receptividade às ideias externas; e o poder do corpo para agir corresponde a sua sensibilidade aos outros corpos. Quanto maior o nosso poder de ser afetado, maior o nosso poder de agir. Para o autor, os afetos podem ser ações – determinados por causas internas; ou paixões – determinadas por causas externas. Existem as razões, ou ações da mente, que juntamente com as ações do corpo poderiam levar, provocativamente, a uma razão corpórea; e existem as paixões, tanto da mente quanto do corpo (Hardt, 2015).

Para Spinoza (2007), o projeto ético-político envolve um esforço constante de transformar paixões em ações; de substituir encontros que resultam de causas externas, e que podem ser alegres ou tristes, por encontros impelidos por causas internas – que são necessariamente alegres. Assim, para Spinoza (2007) a perspectiva dos afetos requer a constante problematização da relação entre ações e paixões, razões e emoções. Assim como não é possível prever as ações de um corpo nem os pensamentos de uma mente, não é possível saber o que os afetos podem provocar. A perspectiva dos afetos requer, por isso, a exploração desses poderes ainda desconhecidos em sua relação com a pesquisa em educação.

Em vista disso, neste texto apresentamos pistas sobre a orientação da pesquisa nessa perspectiva, abordando: a relação afetos e experiências estéticas; o toque na composição de uma política da imediação; algumas pistas teórico-metodológicas para a realização de uma pesquisa que considere essa perspectiva; a apresentação de fragmentos de uma pesquisa mais ampla, realizada com alunos de ensino fundamental, que visou deslocar o ato de aprender da sua dimensão somente intelectual, para o corpo e suas experimentações; e, finalizando com a problematização sobre os possíveis dos afetos em movimentos em experimentações estéticas movimentarem as escolas em seus processos *aprendentes*.

A TEORIA DOS AFETOS E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM PESQUISA

O poder da teoria dos afetos na experiência estética está em sua capacidade de nos afetar e conduzir-nos na direção de algo desconhecido, inesperado, para colocar-nos em movimento e fazer-nos reagir, mergulhados num banho de sensações e reações. Desse mergulho, emergem ideias que muitas vezes nos obrigam a repensar aquilo que acreditávamos saber. Como afirma Brian Massumi (2015) é sempre preferível

deixar-nos afetar e, eventualmente, sermos alterados, pois não reivindicando o alcance da experiência em si, podemos descrever e refletir a nossa “experiência da experiência”.

Os modos pelos quais a experiência estética nos chega não está subsumido ao ato de transmissão de um significado ou mensagem a ser decodificada, pois nos alcança através do corpo endereçada pelas emoções, pelos sentimentos, pelas sensações.

Uma abordagem unicamente objetiva ou orientada por uma perspectiva somente subjetiva coloca em risco o caráter relacional do encontro. Para não perdermos suas qualidades, precisamos combinar a experiência subjetiva com a estrutura e contexto do encontro, levando em conta os modos de aparições da experiência estética, sua materialidade e a memória que a assombra, sua singularidade na cultura e as peculiaridades históricas que a tornam possível etc. (Moriceau; Mendonça, 2016, p. 80).

A virada afetiva se refere, principalmente, a novas perspectivas científicas e práticas metodológicas consequentes, visto que a pesquisa em que o pesquisador é guiado por afetos, é guiada pela situação. Como método, não se trata de produzir representações mais ricas, mas de encontrar modos para efetuar um mergulho no concreto, no vivido, no parcial, no local, no específico, no experimentado, no relacional (Letiche; Lightfood, 2014, *apud* Massumi, 2015, p. vii), “[...] permitindo surfar as ondas do afeto na crista das palavras, encharcados até nosso esqueleto conceitual pela delicadeza dessa aspensão”, para, em seguida, tentar pensar e escrever sob os efeitos desse banho experiencial. A abordagem baseia-se assim em um duplo movimento, o da presença sensível e o da reflexividade sobre a qualidade da presença no mundo: aparece como o tato, o paladar, a possibilidade de realmente ouvir/escutar. “Um deixar-se afetar: sentir essa marca, essa reação, o momento que o mundo construiu em nós; deixar essas impressões trabalharem nosso interior, tornar-se curioso para ver para onde elas levarão nossos corpos e nossos pensamentos” (Moriceau; Mendonça, 2016, p. 81).

Para Kathleen Stewart, os afetos nos chegam à maneira de um evento. Alguma coisa acontece no momento, “[...] tudo junto como um evento e uma sensação; um algo ao mesmo tempo animado e inabitável” (Stewart, 2007, p. 1). O significado dos afetos ordinários, aqueles que nos cruzam nas esquinas das ruas, nos pátios de recreio, nas salas de aula está nas intensidades que os constroem e nos pensamentos e sentimentos que os tornam possíveis. Os afetos são carregados de informações, de potencialidades compreensivas, daquilo que é designado pelo capitalismo ou pela globalização, mostrando a eficácia dos seus efeitos sobre nossas vidas, nossos corpos.

Um segundo movimento consiste em pensar, através dos afetos, no presente, com o objetivo de refletir sobre os traços dos efeitos políticos, memoriais, éticos, estéticos e existenciais. Os afetos assim percebidos nos dizem que algo está acontecendo, algo que não se enquadra com o que é esperado ou naturalizado. Assim sendo, recorreremos à premissa adotada por Jacques Rancière (2005) de necessária reconfiguração da experiência sensível coletiva, relacionada com o *sensorium* da vida comum que institui determinadas configurações da experiência que são possíveis, ou não, na vida em sociedade. Essa experiência sensível remete à estética envolvendo a “[...] forma pela qual os corpos se encontram em comunidade” (Rancière, 1996, p. 19). Ainda, segundo Rancière (2005), a estética é política, pois o ritmo coletivo sensorializa algumas experiências e inviabiliza outras, marcando, dessa forma, a partilha como inexorável à vida em sociedade. Tal partilha é definida como “[...] o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas [...] um comum partilhado e partes exclusivas” (Rancière, 2005, p. 15). Nessa perspectiva, a dimensão do sensível na educação deverá ser uma imanência, pois não se configura como uma sistemática educativa, mas, antes, como uma manifestação ético-estética-política. Trata-se, portanto, de requisitar o dado sensível não para ilustrar o conhecimento, mas para ele próprio ser o gerador do conhecimento indicativo da capacidade de o ser humano sentir a si próprio e ao mundo. Assim, defendemos em nossas pesquisas a possibilidade de “furar a bolha” do instituído nas políticas educacionais predefinidas, criando outros possíveis. Dessa maneira, pela problematização dos mundos existentes e pela arte questionarmos as formas políticas educacionais e políticas dominantes, fazendo nos entres a abertura processual antidogmática de imediação que inspira uma educação que considere o corpo, a ideia e suas experimentações.

O TOQUE NA COMPOSIÇÃO DE UMA POLÍTICA DA IMEDIAÇÃO

Segundo Erin Manning (2023) o corpo como modalidade sensorial se engaja com um outro através do toque, o qual, por sua vez, transpira violência potencial em seu desejo de transformar o espaço entre si mesmo e o outro. Não há preocupação com um destino final no que concerne ao toque. O corpo é o intermediário através do qual crio, com você, o espaço compartilhado de nosso toque, nossa subjetividade-em-processo. Para a autora, o momento do toque como um alcance é o momento raro em que a política e a ética existem lado a lado. O toque, como momento ético-político,

rompe com a alternativa falaciosa entre fins e meios, que paralisa tanto a ética quanto a política no interior da matriz de regimes de territorialidade imposta pelo Estado.

A decodificação das informações através dos órgãos sensoriais do corpo é obtida por meio da relação entre o corpo e o ambiente. A percepção sensorial depende do encontro do mundo com o corpo à medida que o corpo se torna mundo. Os sentidos traduzem o corpo não como indivíduo, mas como troca relacional entre corpos e mundos. Erin Manning (2019), nesse sentido, apresenta o conceito de *imedição* como um meio de expandir nossa compreensão sobre política, desafiando definições arraigadas e abrindo espaço para uma abordagem mais fluida e sensível aos fluxos de relações que nos rodeiam. Diferentemente da ideia de mediar, que parte de suposições já preestabelecidas sobre um *ethos* das coisas (quase todos eles moldados pelos grupos no poder), a autora trata do *imediado* como a ação que se dá no entre – fora de uma experiência medida pela lógica linear –, capaz de desestabilizar categorias por gerar uma espécie de saber que se formata pelo seu contínuo estado de acontecência – a testemunha/acompanhante do tempo, do corpo em processo/formação. Para Manning (2019, p. 12), uma política da imedição convida-nos a começar não com os termos intactos, mas pelo meio onde as coisas ainda estão se formando e as categorias ainda não estão fixadas. Cortando pelo meio, a imedição não procura estrutura, mas composições. Isso envolve improvisação. Não sabemos exatamente como as condições da experiência serão alteradas pelo acontecimento de se instalar no e pelo meio do tempo, pois “[...] uma política da imedição se orienta em torno de um pensamento do político que ele mesmo deve ser inventado de novo em cada ocasião de experiência”.

A vocação intrínseca da política de Estado é unificar objetivos e organizar aspirações em uma unidade espaço-temporal. Ela não lida bem com rompimentos em seu tecido social: a política deve ser comum e, onde a comunalidade não pode ser encontrada, deve-se traçar uma linha criando uma fissura entre o dentro e o fora, entre o conhecido e o desconhecido, o eu e o outro. Entretanto, sempre há fugas possíveis da matriz de inteligibilidade do corpo-político, uma desarticulação resiste. Estas possibilidades contestam a soberania do Estado-nação em seu cerne, mesmo quando a resistência ainda não está em ação com este propósito definido. Uma política do toque é um dos meios pelos quais o corpo resiste ao Estado. Para Manning (2023) tocar outrem é um gesto recíproco rumo à incognoscibilidade que sublinha a incompletude do Estado, instância invariavelmente falha na tentativa de subsumir o corpo ao seu domínio. O toque enfatiza a discrepância entre a violência do corpo como multiplicidade e a violência do corpo como identidade. A violência do toque, por outro lado,

não se refere ao controle, ela é produtiva. Quando o Estado se apodera do corpo, tenta criar um laço de reciprocidade absolutamente hierárquico; quando o corpo abandona o (imaginário do) Estado, passa a criar outros corpos, outros mundos.

Certamente, a violência permanece fatal, mas neste caso o Estado não a detém exclusivamente, podendo ser vista, agora, como uma rede de forças que produzem efeitos de poder e de conhecimento com os quais o corpo pode operar. Enquanto no sistema de soberania do Estado as infrações permanecem sendo crimes contra o Estado, o corpo que desafia tais limites compartilha do potencial de violência e, portanto, concebe-a não como um momento da “queda” exterior, mas como um momento de habilidade em ser responsivo. Esta é uma mudança fundamental, pois quando a violência é um direito exclusivo do Estado, todos se tornam culpados por serem culpados. Porém, quando a violência se apresenta como um empreendimento compartilhado entre corpos através da complexa modalidade que é o toque, ela se torna a medida de resposta na tomada de decisão, envolvendo a capacidade em responder não apenas ao outro, mas a si mesmo.

ALGUMAS PISTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Assim, tocar a experiência é entrar em contato sem mediações, é acercar-se o mais perto dela, tão perto que ela permite que as trocas afetem ambos os lados da mesma moeda. Afetar é tocar e ser afetado é ser tocado. Deixar-se afetar, deixar-se ser tocado (sensorial e emocionalmente) é ingressar em uma relação apta a produzir transformações em nosso ser e nossos pensamentos. Desse modo, na pesquisa para saber algo da experiência devemos, antes de mais nada, vivê-la, deixá-la agir em nós. Precisamos deixar a posição de observador distanciado, permitir que alguns de seus aspectos nos afetem, em ambos os sentidos: transformar-nos e dar origem a certos efeitos. O afeto é um sinal de que alguma coisa nos chega e o efeito da experiência. Viver a experiência não é apenas capturá-la para analisá-la, mas é também reagir e interagir. Ser afetado é um apelo ao engajamento. Expor-se, tocar e ser tocado, é o oposto a uma ideia de objetivismo, tão típico ao pensamento de alguns pesquisadores.

Metodologicamente, nossa experiência da experiência será o que a pesquisa irá adicionar: entrevistas, observações, conversas, acréscimos de reações às nossas reações da experiência, para que se torne impossível separar em dois agrupamentos, o objeto de estudo e representação desse objeto, a experiência e o saber acadêmico. A pesquisa é o encontro entre essas múltiplas construções e nela é impossível isolar

para examinar, para estabelecer modelos à distância. Estamos sempre já afetados, bem como está aquilo que é por nós percebido. Devemos aceitar só termos acesso a um conhecimento “contaminado”, como afirmou Stewart (1991). Nesta abordagem, tal contaminação não é um sinal de indolência do pesquisador, mas de um contato verdadeiro com a experiência. Em contrapartida, a reflexividade sobre estas (inter) construções (das *performances*, das experiências, dos discursos, dos intercâmbios, dos pensamentos e reflexões...) é uma fonte de entendimento expandido. No entanto, como os dados sensíveis podem convocar-nos a pensar e sentir a nós e ao mundo, considerando como exposto que a dimensão do sensível envolve os aspectos cognitivo, cultural, ético-afetivo, estético e político?

Segundo Deleuze e Guattari (2010), permitindo ser invadido pela experiência ao invés de decodificá-la, pois, para ele, a arte não é para ser interpretada, é para ser experimentada, permitindo-nos ser afetados. É um encontro, uma experiência que nos transforma a maneira do devir que nos impele a reconstruir-nos: nossos pensamentos, a nossa posição diante das coisas, nossas certezas, o nosso modo de existência, pois o afeto nos força a pensar, a criar novos conceitos ou novas atitudes, nos expõe ao devir. Em *Crítica e Clínica*, Deleuze (1997) afirma a experiência estética como possibilidade de diagnóstico dos nossos modos de vida e descoberta dos jogos de forças que os animam, não apenas obrigando-nos a analisá-los, mas para reconfigurar a nossa relação com o mundo e a existência. Assim, Deleuze nos convida a nos orientar para os lugares e momentos onde o sentido se produz, a nos colocar diante dessa produção propriamente dita, a sentir o que ela produz em nós, o que ela produz de nós. O sentido não é algo dado, materializado, é resultado da potência do afetar. Afetar é um signo e uma fonte de sentido. Trata-se assim de experimentar a experiência estética, de desfrutar o que ela pode produzir em nossa existência, de pensar a partir dela.

POR UMA PESQUISA QUE DESLOQUE O ATO DE COMPREENDER DA DIMENSÃO SOMENTE INTELECTUAL PARA O CORPO E SUAS EXPERIMENTAÇÕES

Em uma escola pública de periferia, as crianças da terceira e quarta séries do ensino fundamental são convidadas a conhecer as composições fotográficas do artista turco Ugur Gallenkus da Série Universos Paralelos. Elas [as crianças] vão percebendo que o artista trabalha com realidades sociopolítico-econômicas distintas... As imagens suscitam questões em falas e escritas de frases simples que se delineiam a partir das figuras apresentadas, mas, principalmente, pela força das obras de fotomontagem

em sua relação com as desigualdades de um mundo ao qual nos acostumamos com impotência e com o consentimento². Portanto, as experimentações delinearam-se a partir de fotomontagens de um artista, mas principalmente pelo contraste de realidades expressas com força em suas obras, suscitando um movimento do pensamento infantil que busca encontros com o que experienciam na escola e fora dela. Assim, investigamos quais efeitos o encontro com as obras suscitou no pensamento dos alunos? De que modo a experiência engendrou a abertura perceptual dos alunos para outros mundos, possibilitando indagar/problematizar outros horizontes?³

Considerando que o afeto (*affectus*, Spinoza 2007) é uma experiência não consciente de intensidade; é um momento de potencial não formado, não estruturado e mais abstrato que o sentimento ou emoção, não pode ser realizado totalmente na linguagem sendo anterior ou externo à consciência. Segundo Massumi (2002), trata-se de uma experiência não consciente de intensidade; é um momento de potencial não formado e não estruturado, distinguindo-se do sentimento e da emoção por ser mais abstrato e sempre anterior e/ou externo à consciência, constituindo-se como uma maneira de o corpo se preparar para a ação em uma dada circunstância, adicionando uma dimensão quantitativa de intensidade à qualidade de uma experiência. Sendo assim, o corpo tem uma gramática própria porque “[...] não absorve apenas impulsos ou estímulos discretos; ele envolve contextos...” (Massumi, 2002, p. 30).

Desse modo, quando um corpo envolve um contexto e outro corpo (real ou virtual), está expressando intensidade naquele contexto, uma intensidade é envolvida em outra. Ao ressoar com a intensidade dos contextos que envolve, o corpo tenta garantir que está preparado para responder apropriadamente a uma dada circunstância. Dada a onipresença do afeto, ele [o afeto] apresenta a capacidade de criar ressonâncias afetivas e isso pode provocar, potencializar a abertura perceptual. Assim, sendo o afeto abstrato, é sua “abstratividade” que o torna transmissível de maneiras que sentimentos e emoções não são, e é porque o afeto é transmissível que ele é potencialmente uma força social tão poderosa.

Isso posto, a pesquisa não buscou usar a estética pressupondo premeditação, pois, se o afeto precede o pensamento, o afeto não é diretamente capturável. Isso não quer dizer que não existam práticas em que certas formas de aprimoramento de

2. Dadas somente algumas das imagens e uma frase correspondente a ela [à imagem] escrita por uma das crianças.

3. Exercício integrante de pesquisa desenvolvida no período 2020-2024, coordenada pela professora doutora Janete Magalhães Carvalho com apoio do CNPq, denominada “Imagens, signos artísticos instigando aprendizagens nos currículos em cotidianos escolares: potencializando a constituição de corpos coletivos”. Processo 308269/2019-5.

afeto sejam mais prevalentes, apenas que as pessoas que se envolvem nessas práticas não estão investindo em afeto, mas sim na esperança de serem movidas e/ou provocarem o movimento do pensamento (Shouse, 2005). Sendo assim, como argumenta Stewart (2007), o afeto apresenta-se como algo que acontece de repente, ele aparece tanto como um acontecimento quanto como uma sensação. Ele nos obriga a prestar atenção a um hábito, um choque, uma ressonância ou um impacto. Sua ocorrência nos surpreende e nos captura. Se ele nos afeta, é exatamente porque desafia e desfaz nossas expectativas. De repente, a investigação não está mais orientada por aquilo que estava definido no desenho inicial, mas opta por se deixar guiar pelo afeto. O que nos guia é, então, o que nos toca, o que nos incomoda ou nos revolta, o que nos tira da nossa atitude natural. Somos encorajados a seguir o que é interessante e não o que estava planejado e previsto (Moriceau, 2021).

O afeto se perde, não tem mais força, se o categorizarmos e classificarmos muito rapidamente em uma representação. Claro, tudo nos leva a transformá-lo em algo conhecido, portanto inofensivo, que não nos põe em movimento. É mais fácil, mais reconfortante, evitar que ele nos contamine (Moriceau, 2021, Stewart, 1991) e inicie um trabalho em nós. É mais confortável limitar-se apenas a um contato cognitivo e conceitual, mas este estaria, de alguma forma, higienizado, insensível e anestesiado: o afeto seria desativado. Pretendendo não desativar os afetos, apresentamos a seguir algumas fotos-montagem de Ugur Gallenkus e algumas expressões escritas das crianças manifestas na pesquisa.



Foto 1 – Parallel Universes @ugurgallen

Frase escrita por um(a) aluno (a): “Quando as pessoas se divertem é brincadeira, mas o menino pobre não está se divertindo. Por que o menino que tem tanto brinquedo não chama o outro para brincar?”



Foto 2 – Parallel Universes @ugurgallen

Frase escrita por um(a) aluno (a): “Parece com os meninos que vigiam para o tráfico, mas eu uso mochila com livro, porque eles morrem cedo! Eu tenho muito medo de alguém me matar.”



Foto 3 – Parallel Universes @ugurgallen

Frase escrita por um(a) aluno (a): “Deve ser divertido andar na banana no mar, mas por que são tantos e tão apertados? Não podem cair?”



Foto 4 – Parallel Universes @ugurgallen

Frase escrita por um(a) aluno (a): “Parece que a bolha de sabão explodiu. Que força a menina tem! Mas quem vai consertar a cidade? Meu barraco cairia todinho...”



Foto 5 – Parallel Universes @ugurgallen

Frase escrita por um(a) aluno (a): “Eu não gostei dessa foto! Olha, meninos com armas! Uns levantam a mão para estudar e os outros para matar.”



Foto 6 – Parallel Universes @ugurgallen

Frase escrita por um(a) aluno (a): “Uma mão de menina tentando juntar seus balões com o do outro menino! Acho que estão querendo brincar juntos com seus balões, mas a menina não consegue ir para o jardim bonito.”



Foto 7 – Parallel Universes @ugurgallen

Frase escrita por um(a) aluno (a): “Um menino está no claro e o outro no escuro. Escuro e enferrujado! Eu tenho medo do escuro me pegar. Você sabe o que tem no escuro?”



Foto 8 – Parallel Universes @ugurgallen

Frase escrita por um(a) aluno (a): “Queria ser branca e rica, mas pareço mais com a feia. Um dia, ainda, vou me pintar de branco!”



Foto 9 – Parallel Universes @ugurgallen

Frase escrita por um(a) aluno (a): “Eu também não tenho VAN escolar, mas não trabalho carregando água como o menino. Só quando falta! Mas tá bom! Só tenho medo de pessoas mortas e de homem que bate em mulher.”

Se o campo/contracampo é um dispositivo importante de construção do espaço imagético, pensar o campo/contracampo é uma oportunidade para interrogar a relação entre a dimensão do inteligível e o sensível na educação escolar, não apenas sobre a forma como esse dispositivo é reencenado, mas como ele possibilita a interrogação da vida existencial em sua relação com o processo educativo escolar, permitindo repensá-lo. Desse modo, a intencionalidade foi promover um deslocamento conceitual e ético-estético das existências no âmbito da escola pública, visando a uma abertura existencial que reconheça a pluralidade dos intermundos e almeje a superação do estado passivo dos alunos. Para tanto, partimos da premissa de que a arte e/ou os signos artísticos possuem o caráter especial de explorar afetos e afecções inusitados, ampliando nossas relações com o mundo.

CONCLUSÃO: AFETOS EM MOVIMENTO, MOVIMENTAM AS ESCOLAS PÚBLICAS?

Os gestos infantis instaurados nas escolas públicas, nos encontros com as foto-montagens, nos *fazem ver* singularidades de um pensamento acerca desses territórios escolares. Daí, portanto, buscamos agenciar com a arte a experiência de criar modos de aprendizagens capazes de potencializar as infinitas possibilidades de vida. Dessa forma, buscamos em Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010) a aposta na potência artística. Para os autores, a arte cria as condições de existência dos mundos ao traçar planos de afecções que, circulando, esbarram no plano da vida continuamente. “Trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-lo num combate incerto” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 202). Uma alteridade como uma invenção e não um dado. O outro que está em mim supera a visão de um outro apartado de mim, abrindo-se ao não humano do homem, à natureza, à coletividade, ao universo múltiplo, como um desejo de agenciamento de uma comunalidade expansiva (Carvalho, 2009), devir aos mil afetos e desejos. Outro, portanto, que reage no processo de pesquisa: outro em devir, um devir outro que resiste inclusive à fundação da pesquisa em educação, mesmo porque “[...] o que deve ser fundado é sempre uma pretensão” (Deleuze, 1988, p. 260).

Trata-se de aprender e assim colocar em movimento o que pensávamos saber, pois os afetos têm precisamente tal poder de movimento, de deslocamento e de acolher o desconhecido. Pôr o pensamento em movimento não ocorre porque não há teoria que valha a pena (algumas nos dão certa razão para viver ou para lutar), mas porque nossas teorias, nossas abordagens, nossos conceitos são frequentemente

bloqueados em representações ou categorizações objetificadoras familiares. Colocá-los em movimento é deixar espaço e possibilidades para novas construções por vir. São muitas as abordagens teóricas pós-críticas que, nas franjas, propõem um pesquisar em que a afetividade e a expressão estética ocupem seu espaço e abram alas contra o excesso de objetivação, pois são os afetos em sua relação com a estética, a ética e a política que nos conectam com o mundo, visto que têm muito a nos ensinar, a nos oferecer elementos sobre os quais pensar.

Os afetos nascem do encontro e da experiência e nos colocam em comunicação com o outro, o estranho, o vulnerável, o invisível e aquele destituído de voz. Eles nos conectam com o que outras abordagens não exploram, geralmente por terem deixado de ser sensíveis a essas dimensões do encontro e da transformação recíproca. Eles nos fazem tocar e explorar o que está no limite do conhecível, fornecendo-nos um rico material para repensarmos nossas posições, nosso percurso de pesquisa e nossa maneira de torná-lo público e partilhável. Portanto, os afetos não devem ser concebidos como um instrumento de produção de conhecimento ou uma astúcia metodológica, pois, eles são geralmente o que dá sentido à investigação, o que desperta o desejo de pesquisar. Sendo assim, a fotografia, mesmo contendo uma intenção de quem a produziu, possui “um vivido” (Deleuze; Parnet, 2004, p. 200) para além de uma determinada experiência situada num contexto e em um tempo, e, então, os gestos de fotografar, olhar e pensar por elas, como afirma Wunder (2011, p. 168), poderiam ser entendidos “[...] como um *outro vivido*, a partir de uma outra temporalidade, na lógica de uma linguagem acontecimento”. E, assim, crianças de uma escola pública da rede escolar de Cariacica, em contato com as fotos montagens de Ugur Gallenkus buscaram expressar linhas de vida em uma estética da arte de educar que vibrou na relação de seus corpos com o arco-íris de outros corpos e dos incorpóreos que pulsam em seus cotidianos como um impulso para o movimento de criação e interrogação/problematização das linhas de vida.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. São Paulo: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- GALLENKUS, Ugur. **Parallel Universes Book Serie**. Disponível em: <https://ugurgallenkus.com>. Acesso em: 14 nov. 2024.
- GIL, José. **Metamorfoses do corpo**. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.
- HARDT, Michael. O trabalho afetivo. *In*: PELBART, Paul; COSTA, Roberto (Org.). **O reencantamento do concreto**. São Paulo: Hucitec, 2003. p. 143-157.
- HARDT, Michael. Para que servem os afetos? Tradução de Luiz Roberto Leite Farias. **Intersemiose**, Revista Digital, ano IV, n. 7, p. 1-4, jan./jun. 2015.
- MANNING, Erin. Em direção a uma política da imediação. Tradução de Sebastian Wiedemann. *In*: DIAS, Susana Oliveira; WIEDEMANN, Sebastian Wiedemann; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues (Org.). **Conexões: Deleuze e cosmopolíticas e ecologias radicais e nova terra e...** Campinas, SP: ALB/ClimaCom, 2019. p. 09-23.
- MANNING, Erin. **Políticas do toque: sentidos, movimento e soberania**. Tradução de Bianca Scliar Cabral. São Paulo: GLAC edições, 2023.
- MASSUMI, Brian. **Politics of affects**. Cambridge/UK: Polity Press, 2015.
- MASSUMI, Brian. **Parables for the virtual**. Durham NC: Duke University Press, 2002.
- MORICEAU, Jean-Luc; MENDONÇA, Carlos Magno Camargos. Afetos e experiência estética: uma abordagem possível. *In*: MENDONÇA, Carlos Magno Camargos; DUARTE, Eduardo; CARDOSO FILHO, Jorge. (Org.). **Comunicação e sensibilidade: pistas metodológicas**. Belo Horizonte: PPGCOM/UFMG, 2016. p. 78-98.
- MORICEAU, Jean-Luc. Escritura e afetos. Tradução de Ângela Cristina Salgueiro Marques. *In*: PESSOA, Sonia Caldas; Ângela Cristina Salgueiro Marques; MENDONÇA, Carlos Magno Camargo (Org.). **Afetos: teses e argumentos**. Belo Horizonte: Fafich/PPGCOM/ UFMG, 2021. p. 17-31.
- RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: política e filosofia**. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2005.
- SHOUSE, Eric. Feeling, emotion, affect. **Media Culture Journal**, v. 8, n. 6, p. 1-5, dez. 2005.
- SPINOZA, Baruch. **Ética**. Tradução de Tomás Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- STEWART, Kathleen. **Ordinary affects**. Durham NC: Duke University Press, 2007.
- STEWART, Kathleen. On the politics of cultural theory: a case for “contaminated” cultural critique. **Social Research**, 58, n. 2, p. 395-412, 1991.
- WUNDER, Alik. Fotografias, restos quase mortais. *In*: AMORIN, Antônio Carlos; GALLO, Silvio; OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao de. (Org.). **Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e...** Petrópolis: De Petrus, 2011. p. 155-176.

SOBRE A AUTORA

Janete Magalhães Carvalho é Doutora em Educação; professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES); Pesquisadora PQ-1C do CNPq. Lattes: 4780081698750924.

E-mail: janete.carvalho0112@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9906-2911>.

Recebido em 27 de dezembro de 2024 e aprovado em 10 de março de 2025.

Cartas em “esperançar” como resposta a uma epístola herética: democracia, ecologias e cotidianos escolares

Letters in “hope” as a response to a heretic epistle: democracy, ecologies and school everyday life

Cartas en “esperanzar” como respuesta a una epístola hereje: democracia, ecologías y vida cotidiana escolar

RODRIGO BARCHI¹

RESUMO: Este artigo apresenta uma experiência de apropriação criativa e diálogo entre dois grupos de estudos e pesquisas, no âmbito de um seminário em educação, imagens e sons. O texto é iniciado com as perspectivas em democracia, ecologias e cotidianos escolares que pautam as pesquisas do grupo proponente e o teor do artefato cultural produzido, composto de trocas de epístolas e cartas que foram intituladas de heréticas e “em esperançar”. Em seguida aborda o conteúdo do vídeo resultante da apropriação criativa do artefato, e é encerrado com algumas considerações ao redor das trocas educativas promovidas pela atividade.

PALAVRAS-CHAVE: Cotidianos escolares; democracia; cartas pedagógicas; educação.

ABSTRACT: This article presents an experience of creative appropriation and dialogue between two study and research groups, in scope of a summit on education, images and sounds. The paper begins with the perspectives on democracy, ecologies and school daily life that guide the research of the proposing group and the content of the cultural artifact produced, composed of exchanges of epistles and letters that were titled heretical and “in hope”. It then addresses the content of the video resulting from the creative appropriation of the artifact, and ends with some considerations regarding the educational exchanges proposed by the activity.

KEY WORDS: School daily life; democracy; pedagogical letters; education.

1. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

RESUMEN: Este artículo presenta una experiencia de apropiación creativa y diálogo entre dos grupos de estudio e investigación, en el marco de un seminario sobre educación, imágenes y sonidos. El texto comienza con las perspectivas sobre la democracia, las ecologías y la cotidianidad escolar que guían la investigación del grupo proponente y el contenido del artefacto cultural producido, compuesto por intercambios de epístolas y cartas que fueron tituladas heréticas y “en esperanza”. Luego aborda el contenido del video resultante de la apropiación creativa del artefacto, y finaliza con algunas consideraciones en torno a los intercambios educativos propuestos por la actividad.

PALABRAS CLAVE: Cotidianos escolares; democracia; cartas pedagógicas; educación.

INTRODUÇÃO

Há uma linha muito tênue entre a blasfêmia e a heresia, apesar da constante confusão e sinonímia que muitas vezes – e equivocadamente – é realizada quando se acha conveniente acusar e rotular tudo o que não seja do escopo de determinado setor e/ou filiação política, ideológica e confessional. Blasfêmia e heresia constantemente são tidas como ofensas a um determinado posicionamento dominante e hegemônico em uma sociedade, e tudo o que é dito de modo contrário ao escopo oficial pode ser considerado, em contextos mais totalitários e autoritários, como blasfemo e herético.

Mas a origem etimológica das duas palavras é distinta. Tanto no sentido grego – *Βλασφημία* – quanto no latino – *blasphemia* – a blasfêmia é considerada uma palavra de mau agouro, interpretada como uma ofensa e violação às divindades, à religião e, consequentemente, a toda comunidade a elas submetidas. Calúnia, difamação, ultraje (Coelho, 1890; Machado, 1952; Nascentes; 1955), a blasfêmia é direcionada diretamente ao conflito, ao combate, à injúria e à violação contra o divino e suas instituições.

Já a heresia, pelo menos em sua manjedoura, tanto no sentido grego – *αἵρεσις* – quanto no latino – *haerësis* –, como nos propõe Le Goff e Schmitt (2017), significava a “ação de pegar”, tomar, escolher, preferir. Algo como tomar partido ou, de modo mais radical, perspectivar. Na própria Carta aos Coríntios (11, 19), Paulo de Tarso, ao afirmar que as heresias eram necessárias para determinar-se aquilo que havia a se aprovar, ainda via as mesmas muito mais como somente dissensões, do que ofensas, aporias ou mesmo, blasfêmias. A heresia, como doutrina, opinião, sistema ou modo (Coelho, 1890; Machado, 1952; Nascentes; 1955), deu lugar a um apócrifo, que, no decorrer do medievo, passou a ser considerado como justamente aquilo que precisava ser perseguido pelo Estado (Le Goff; Schmitt, 2017).

Com a fragilização do papel das igrejas e das religiões no Estado, além da laicidade do mesmo, especialmente a partir do século XX, a heresia deixa de ser, especialmente nos Estados mais democráticos do Ocidente, algo a ser combatido e, conseqüentemente, perde seu status blasfemo. É evidente que ainda há resquícios de outrora e, para algumas vertentes do próprio catolicismo, uma perspectiva como a Teologia da Libertação ainda pode ser considerada herética. Não à toa a imposição do silêncio a teólogos como o brasileiro Leonardo Boff, nos anos 80, e o espanhol Jon Sobrino, em 2007.

É nesse sentido que escolhemos o termo herético, e não blasfemo, para figurar no título deste artigo e caracterizar a carta escrita aos membros do GEDECE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Democracia, Ecologias e Cotidianos Escolares). A epístola foi elaborada a partir da proposta sugerida pela organização do X Seminários dos Laboratórios e Grupos de Pesquisa em Educação, Imagens e Sons, realizado em maio de 2024, para a construção de um artefato cultural ao redor do trabalho de pesquisa que os grupos convidados para o evento estão desenvolvendo, e que seria apropriado por outro grupo, na criação de outro artefato visual, sonoro, escrito, artístico, entre outras formas.

Portanto, este artigo é o relato da experiência da produção do artefato cultural do GEDECE, e também as nossas observações sobre a apropriação realizada pelo Grupo de Estudos Culturais em Educação, Arte e Saúde, da parceria entre o Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ) e o Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ART/UERJ).

Na primeira parte, é apresentado o trabalho realizado pelo GEDECE, no que diz respeito às suas perspectivas democráticas, ecológicas e cotidianas em educação; na segunda, o trabalho com cartas, a partir da perspectiva freireana será abordado, como fundamento epistemológico na construção do conhecimento nos/dos/com os cotidianos escolares, juntamente com a produção da epístola herética e das cartas em esperança; e por último, traremos a apropriação realizada pelo Grupo de Estudos Culturais Fluminense, e como ela foi pensada e discutida no âmbito do GEDECE.

ECOLOGIAS, DEMOCRACIAS E COTIDIANOS ESCOLARES

Surgido no âmbito da Linha de Pesquisa em Cotidianos Escolares, Formação de Professores e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Sorocaba (PPGE-UNISO), o trabalho do Grupo de Estudos e Pesquisas em Democracia, Ecologias e Cotidianos Escolares (GEDECE), teve início

em abril de 2023, mas só assumiu a atual nomenclatura em janeiro de 2024. Antes chamado de “Cotidianos no Ambiente-Escola”, tem suas investigações focadas principalmente ao redor da presença da democracia nos cotidianos escolares, em especial quando interconectadas às práticas em educação ambiental e ecologia política nas escolas.

É influenciado pelos trabalhos dos grupos anteriormente existentes no PPGE-UNISO, “Perspectiva Ecologista de Educação” (Reigota, 2012; 2014) e “Ritmos de Pensamento” (Romaguera, Catunda, 2016; Romaguera, Wunder, 2020) – liderados por Marcos Reigota entre 1996 e 2022; e Alda Romaguera, entre 2014 e 2021, respectivamente –, os quais buscavam trazer à tona uma série de interconexões entre política, arte, cultura e ecologia, manifestas nos cotidianos das escolas e nas trajetórias, experiências, vivências e (re)existências das educadoras e educadores que construíram suas pesquisas no âmbito dos grupos.

Para além de manter o legado das investigações produzidas anteriormente, na manutenção da elaboração de investigações nos cotidianos escolares que trouxessem à tona os saberes e práticas construídos nos percursos das educadoras e educadores pesquisadoras/es, a decisão do GEDECE foi investigar, de modo central, o quanto o dia a dia das escolas está marcado, ou não, pela presença e pelas manifestações de democracia. A proposta não é discutir ou avaliar se as escolas obedecem, em seus processos de gestão e práticas em sala de aula, os pressupostos presentes nas leis e diretrizes da educação nacional, no que diz respeito à democracia. Em outras palavras, não interessa ao grupo saber se a escola A ou B vem a ser ou não democrática no que diz respeito, exclusivamente, às tomadas de decisões sobre temáticas previamente selecionadas pelos conselhos, coordenações ou diretorias escolares.

A intenção do grupo é inverter – em um sentido nietzscheano-deleuziano – a compreensão das democracias impostas de cima para baixo, entendidas aqui não mais do que meras concessões de poder à comunidade escolar por parte das gestões e direções, cuja avaliação meritória dessas práticas venham a servir somente, a partir de indicadores sistematizados e planejados, como rankings classificatórios e hierarquizantes, assim como vem sendo utilizados alguns certames do estilo Exame Nacional do Ensino Médio, Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Muito menos o GEDECE tem como preocupação se a escola atenderá parâmetros estabelecidos pelas instituições multilaterais globais, que impõe o padrão PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) como referência central, ditada pela OCDE.

Não que desconsideremos, como grupo de pesquisa, os pressupostos de uma determinada democracia representativa que pauta as decisões políticas no Brasil,

em especial após a promulgação da Constituição de 1988, que garante a participação coletiva nas tomadas de decisões, a partir da realização quadrienal das eleições legislativas e executivas. Longe de refutar a importância do processo que afasta o país dos períodos nefastos da fascistização das instituições governamentais – apesar dos momentos atuais exigirem toda cautela e cuidado em relação ao sucateamento do Estado democrático – e da legitimação de regimes despóticos e autoritários, as perspectivas em democracia que pautam as pesquisas no GEDECE se propõem como investigadoras daquilo que podemos chamar de radicais.

Dois dos principais referenciais são os estudos sobre multidão, assembleia e poder constituinte em Antonio Negri (2002), e em sua parceria com Hardt (Negri; Hardt, 2001, 2005, 2016, 2018); e as concepções, em Paulo Freire, de educação radical (Freire, 2014), democracia (Freire, 2013) e dialogicidade (Freire, 2018). Interessa compreender, aqui, o quanto as perspectivas dos dois pensadores são convergentes e reforçam a proposta que o grupo vem construindo em suas pesquisas nos cotidianos escolares; as quais assumem o caráter das perspectivas ecologistas em educação (Corrêa; Bezerra, 2023) e das educações ambientais (Gonzalez; Barchi, 2022), devido à impossibilidade do debate democrático estar isolado da ecologia política, perante a hecatombe ecológica que se intensifica e se faz cada vez mais presente na vida das pessoas. Só em 2024, contexto desse texto, as enchentes catastróficas em abril, no Rio Grande do Sul, e os incêndios criminosos em todo o país, em setembro, e que afetaram a qualidade do ar em quatro das cinco regiões brasileiras, fortaleceram ainda mais as evidências de que não é mais possível desvincular a democracia da questão ambiental, em suas macro e micro escalas.

A escolha pela noção de democracia, em um escopo mais radical até que as propostas de democracia participativa, foi pautada pelo fato dos estudos dos cotidianos escolares e sua dimensão *temporalespacial* menor, não caberem somente numa intenção etnográfica – ou até autoetnográfica (Bastida, 2024) – de observar como as práticas democráticas se dão ao redor da representação ou participação eletiva da comunidade escolar durante os períodos de decisão, em relação ao orçamento escolar, à cor da escola e das salas, ao menu da merenda, ou ao tipo de festival cultural comunitário que a escola faria em alguma data comemorativa.

É necessário destacar a linha tênue que separa as noções de democracia participativa daquelas em perspectiva radical, e alguns trabalhos comparativos merecem referência, na tentativa de classificação e distinção dos conceitos, sendo que alguns ainda são formalistas, restringindo a diferença entre os escopos participativo e

radical ainda submetido ao jugo da institucionalização, como o de Fung e Cohen (2007), que dividem a radicalidade entre “maior participação” e “ampliação da deliberação”. Outros trabalhos, menos tímidos e temerosos, já separam as perspectivas participativas como aquelas que ainda submetem o jugo democrático ao Estado, e as radicais como as que vão de um processo de destituição do mesmo como instituição de proteção aos interesses do capital, entre os quais se destacam os textos de Tavares e Cunha (2015), que debatem as perspectivas de John Rawls e Chantal Mouffe; de Marques (2008), que contrapõe as noções de Boaventura Sousa Santos e da parceria Laclau/Mouffe; os estudos de Mendonça (2010), que distinguem a democracia radical agonística de Chantal Mouffe, da democracia radical adversativa de Aletta Norval, nas críticas à democracia deliberativa liberal de Habermas; e o artigo de Lima (2017), que diferencia o formalismo de Habermas e o pensamento selvagem de Antonio Negri ao redor da questão democrática.

Na perspectiva de uma democracia radical *an-árquica* – que refuta a *arkhé*, ou o fundamento da governabilidade e dos exercícios institucionais do poder – discutida por Matos (2022), pensar a democracia do cotidiano escolar, mais do que dar a escolha, a palavra e porcentagem de poder, é entender, justamente, o cotidiano como o ingovernável que escapa, que resiste e que não se resilia ou submete. Em outras palavras, pensando com Carvalho (2009) e Oliveira e Sgarbi (2008), é entender os cotidianos escolares em seus movimentos “antifundacionais”, que recusam a cooptação dos *saberesfazer*es inventados pelas coletividades das/nas escolas, pelas práticas hierarquizantes e apropriadoras, que caracterizam o poder constituído.

Mas para além da recusa e da furiosa raiva rebelde – que consideramos tanto *an-árquica* quanto anárquica – há também o processo de encontro spinozano na associação das singularidades em potência coletiva em ato, que teria levado, por exemplo, a Marx pensar a democracia como algo que fugisse da representação, do Estado e da constituição (Pogrebinschi, 2009; Tible, 2020). Longe de sugerir a ditadura do proletariado como um “Estado proletário” ou uma tirania do partido, a perspectiva democrática radical de Marx – que Rubel (2012) chega a chamar de anarquista – é condição política daquilo que surge após a derrocada do Estado, ou seja, uma outra forma de organização do político, como na Comuna de Paris (Pogrebinschi, 2009).

É nesse sentido, por sua vez, que Negri (2002) sugere a democracia como poder constituinte. O qual, distinto das perspectivas constitucionalistas do pensamento ocidental – na linha Rousseau-Kant-Hegel – que sugere o mesmo apenas como integrante do poder constituído, responsável por moldar todo o processo de constituição

jurídica que cristaliza a vida coletiva, é, na verdade, movimento autônomo e inimigo mortal dos processos de constituição. Ao negar o materialismo dialético, e propor uma outra linha de pensamento político pautada na trinca Maquiavel-Spinoza-Marx – numa perspectiva herética de Marx, radical e simultaneamente contra o capital e o Estado – Negri propõe pensar a democracia como movimento constante de negação da negação, em uma abertura radical que recusa a separação entre a sociedade e a política, enquanto essa se encastela na constituição e no Estado.

A partir dessa perspectiva da democracia como construção ininterrupta da multidão é que o GEDECE propõe, portanto, estudar as manifestações democráticas nos cotidianos escolares como processos de ruptura de rotinas pautadas em práticas despóticas, exploratórias e fascistas – no sentido foucaultiano de apreço ao poder nos *espaçostempos* micropolíticos dos cotidianos – e construção contínua de outros modos de produção de saberes, currículos, práticas, formações e relações de sociabilidades, que buscam impossibilitar processos de cristalização, concentração e verticalização das tomadas de decisões. Em outras palavras, perceber quais são os micros – numa perspectiva do menor em Deleuze/Guattari (1997) ou mesmo das “lindezas” do pequeno na ecologia de Ernest Fritz Schumacher (1983) – poderes constituintes e democracias potencializadas – ou não – nos cotidianos escolares.

A tarefa, portanto, do grupo, se entrelaça, tanto na sua proposta científica quanto no compromisso político, na elaboração de uma ontologia do presente (Carvalho, 2009) que busque tanto narrar de modo etnográfico (Reigota, 1999), autoetnográfico, (auto)biográfico e/ou ficcional, quanto protagonizar, o processo constituinte de fortalecimento de singularidades individuais associadas em pequenas multidões nos *espaçostempos* escolares. É trazer à tona a não somente a contribuição das/dos que vem das margens (Reigota, 2010), mas, principalmente, saber quais são as democracias construídas nesses extremos, na percepção de quem as inventa.

CARTAS FREIREANAS: HERÉTICAS E DE ESPERANÇARES

As cartas, em Paulo Freire, são justamente o ato comunicativo de abertura ao mundo do *educadorpesquisador*, que faz com que, ao buscar o diálogo, o obriga a ler a perspectiva que a/o outra/o carrega. Uma carta tem como intenção não somente a leitura pelo outro, mas a resposta. E quando os escritos são direcionados justamente a quem o remetente sabe das diferenças entre si e o destinatário, é que se realiza, numa perspectiva freireana, “o gosto da convivência com o diferente” (Freire, 2000,

p. 39). Os compromissos, construídos pelos afetos gerados nesse intercâmbio, dão às educadoras e educadores a dimensão política de sua presença no mundo, que se constitui intrinsecamente com o pedagógico (Vieira, 2019).

Em suma, ao produzir uma carta direcionada às/aos *estudantespesquisadoras/es*, com composições (anti)musicais anexadas – em quase completa diferença ao que até então as/os colegas estavam habituadas/os – e uma exigência de resposta, eu como pesquisador e elas/es, ao aceitarem a proposta, construíamos, assim, o ato dialógico/pedagógico, cujos saberes produzidos nessa atividade comunicativa e política precisariam resultar num artefato cultural.

Sendo assim, numa tentativa preliminar de diagnosticar e entender as presenças e existências das indignações, das resistências e das esperanças – no sentido “existencial e histórico” do *esperançar* ativo de Paulo Freire (2018) – nessas bordas cotidianas presentes nas/nos estudantes doutorandas/os, mestrandas/os, graduandas/os e convidadas/os em nosso grupo, é que o GEDECE aceitou a proposta inicial das organizadoras do X Seminários dos Laboratórios e Grupos de Pesquisa em Educação, Imagens e Sons, de produzir um artefato cultural, que fosse recebido por outro grupo que, por sua vez, se apropriasse daquilo que fosse produzido.

O coordenador do grupo – eu, no caso – escreveu, portanto, uma carta a ser respondida por cada uma/um das/os integrantes do GEDECE, como abaixo exposta na imagem 1:

na própria epístola, é justamente para dar o tom sombrio e desesperançoso com o qual eu quis provocar as/os *estudantespesquisadoras/es*. Para além da perspectiva libertária do uso das cores vermelha e preta – associadas aos movimentos anarco-socialistas – a coloração indica justamente as principais cores construídas no imaginário medieval e moderno, associadas às imagens do inferno (Nogueira, 2002).

A carta serviu para encaminhar às/aos *estudantespesquisadores/as* um link do Youtube com uma série de canções ligadas à música extrema (Bahy et al., 2022), a capa do disco do qual a canção – uma composição direcionada a cada uma/um – foi tirada, e também a letra. Traduzida, se do inglês, ou a original, em português. O que caracteriza a Música Extrema, além do ruído cacofônico e ruidoso intenso, é justamente a ira, a indignação, a desesperança quase escatológica, a iconoclastia, a heresia e, em muitas vezes, a própria blasfêmia. Mas as composições que indiquei pautavam-se mais pela heresia, ou seja, o dissenso combativo. Anárquico e satânico. Por isso que a epístola, como trouxe no título, é herética. Tanto contra os cânones sociais, políticos, culturais e econômicos dominantes na sociedade capitalista, cada vez mais neoliberal e barbárica, contra os próprios cânones de uma perspectiva até freireana em educação, pautada, justamente, na esperança.

A tarefa, portanto, foi justamente fazer com que cada uma/um dessas/es *estudantespesquisadoras/es* respondesse à minha carta com outro tom. De otimismo, da ativa esperança, sem perder de vista o impacto indignado – e herético – que a carta direcionada por mim havia causado. Eu sabia que nenhuma delas e deles era familiarizado com a perspectiva marginal e disruptiva que a música extrema carrega, e queria saber quais seriam os diálogos – e por seguinte, os saberes – que minha epístola promoveria, em diferença com cada um/a das trajetórias, vivências e (re)existências dos outros membros do grupo.

Foram enviadas as seguintes composições: “*Catatonia*” do grupo estadunidense de *death metal* Suffocation; “Conflito Violento”, do conjunto brasileiro de *crossover/hardcore* Ratos de Porão; “*Smash a single digit*”, da banda britânica de *grindcore* Napalm Death; “Extinção em Massa”, do grupo *death metal* brasileiro Krisiun; “*Arise*”, do conjunto brasileiro de *thrash metal* Sepultura; “*Dark Satanic Mills*”, da banda britânica da *splatter/death metal* Carcass; “*Pull the Trigger*”, da banda brasileira de *death metal* Torture Squad; e “Cultura do Estupro”, do conjunto feminino brasileiro de *death metal* Nervosa.

A cada um/a, além da carta, foi também pedida uma canção – e a capa do disco de que foi retirada – que dialogasse com o tom esperançoso da carta resposta,

dando assim, ao coordenador promotor da atividade e da produção do artefato cultural, a diferença quase que extrema em relação ao que havia sido solicitado e escrito em carta. Todo o material – cartas, capas e links – foi reunido em um único arquivo *Adobe Reader*, sendo esse artefato cultural um minilivro de troca de cartas pedagógicas entre a heresia e a esperança pedagógicas.

APROPRIAÇÕES, PROVOCAÇÕES E CORES

A coordenação do X Seminário dos Laboratórios e Grupos de Pesquisa em Educação, Imagens e Sons encaminhou o artefato cultural produzido pelo GEDECE ao Grupo de Estudos Culturais em Educação, Arte e Saúde, o qual é parceria entre o Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ) e o Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ART/UERJ). A apropriação criativa de nosso material foi a transformação de nossas cartas e composições escolhidas em um vídeo de aproximadamente onze minutos, apresentado no dia 14 de maio de 2024, na capela da UERJ.

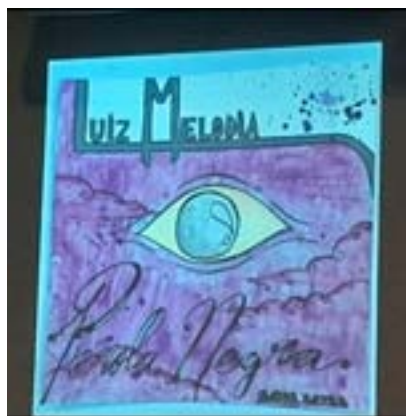
O artefato trouxe cada uma das respostas dadas à minha carta herética, narrada brevemente por uma voz grave, e que não trazia pessoas ou imagens em movimento, mas artes que remetiam a capas ou material de divulgação de artistas da música – não extrema – desenhadas por estudantes do Ensino Fundamental e Médio, em oficinas construídas por um dos membros do grupo fluminense a partir de reproduções de capas de discos de artistas da música brasileira e internacional, reinterpretadas a partir dos eixos bossa nova, tropicalismo e samba. Na introdução da apresentação de cada uma das epístolas, um breve lampejo de dois segundos de cada uma das composições de música extrema que encaminhei a cada um dos membros do GEDECE.

A primeira carta “em esperar” apresentada foi do Davi, ao som de Suffocation e de imagens reinterpretadas de Lana Del Rey e Amy Winehouse. Nela, a narração dava ênfase à escrita realista e crítica, que pedia urgência da reação de quem tinha raiva, de quem tinha sangue ancestral daqueles que haviam sido mortos, escravizados e de quem não se alinhava aos ditames bárbaros de uma sistemática fascista. Não à toa que ao final da carta – uma ode à esperança indignada – de Davi, o *link* para a canção “Monólogo ao pé do ouvido”, de Chico Science e Nação Zumbi.

Ao som da introdução de Ratos de Porão, e das imagens de Michael Jackson, a carta de Fátima é abordada, sobre as vozes silenciadas que, bloqueadas pelos exercícios do poder, sofrem discriminação, opressão e exclusão. Nela, as políticas e práticas são

consideradas como ineficazes e incapazes de refletir e atender a diversidade e necessidade das pessoas envolvidas e presentes nos processos educativos e nos cotidianos escolares, sendo as lutas ainda imprescindíveis para que essas situações não se perpetuem.

Na epístola esperançosa de Érica, introduzida pelo ruído de Napalm Death, e ilustrada pelas capas redesenhadas de Will Wood and the Tapeworms, e do artista colombiano Feid/Ferxxo, há um chamado à irrefutabilidade da educação como o processo de destruição das amarras que impedem que todas e todos tenham acesso à formação e informação, e que garanta para que a justiça social e o direito à “vez e voz” sejam realmente parte da vida cotidiana.



Imagens 2, 3, 4 e 5 – Algumas das capas redesenhadas nas oficinas dos discentes do Grupo de Estudos Culturais em Educação, Cultura e Arte, expostas no vídeo apresentado no X Seminário dos Laboratórios e Grupos de Pesquisas em Educação, Imagens e Sons, no dia 15 de maio de 2024.

Fonte: Acervo pessoal das fotos tiradas na apresentação do vídeo no evento acima citado.

O vídeo do Grupo Estudos Culturais intitula a carta de Uratã como profética, e ilustra a narração da mesma com as imagens redesenhadas de Lady Gaga e Clara Nunes. Aqui, a epístola dialoga diretamente com a composição “Extinção em Massa”, cuja escatologia apocalíptica nuclear é rebatida em seu pessimismo, para dar lugar a uma interpretação de que a arte é capaz de fazer de modo tão sóbrio quanto as próprias ciência e filosofia.

A partir da carta da Michele, as imagens são mais aceleradas, e aqui são trazidas releituras e gravuras de Baco Exu do Blues, das irmãs artistas brasileiras Tasha e Tracie e dos Paralamas do Sucesso, acompanhadas da introdução mórbida de “Arise”, do Sepultura. Em uma profunda indignação ao redor das relações espúrias entre as religiões, os interesses econômicos e as violências institucionais, ela ainda insiste na educação devido, principalmente, aos “rosthinhos” que sorriem a ela quando ela chega nas escolas, e fazem com que o cotidiano escolar ainda se faça como constante produtor de sentidos, em especial, no seu trabalho com a primeira infância.

A partir daí, as imagens aceleraram-se ainda mais, e as referências a cada uma das três cartas restantes tornaram-se mais rápidas. Se sobrepuseram reinvenções imagéticas de artistas consagrados há muito tempo, como Tim Maia, Seu Jorge, Rita Lee, Luiz Melodia, Elvis Presley, e Lulu Santos; e outros mais recentes, como LLD, BTS, Cupid, Grupo Menos é Mais, Kamaitachi, e Filipe Ret.

As três cartas que se seguiram, de Morgana, de Márcio e de Micaela, estavam recheadas de dor, incredulidade, de medo e de consternação. Ou seja, de concordância com o horror e o inferno que as palavras, as capas e as sonoridades que a epístola herética havia trazido. Mas também, de anseio de transformação, de mudanças, de esperança a partir das crianças e jovens nas escolas e, até, de necessidade da recusa, da revolução, da radical transformação que só a negação da passividade perante a violência pode promover. Violência que – como resposta à “Cultura do Estupro” da canção da Nervosa, Micaela trouxe a artista-canção “Mulamba” – somente a coletividade e a associação de múltiplas singularidades conseguirão dar conta do enfrentamento.

CARTAS, DEMOCRACIAS E COTIDIANOS EM CONSIDERAÇÕES

Apesar da plena concordância com o diagnóstico do presente dado, sobre os tempos atuais, com as composições dos conjuntos de música extrema que os membros do GEDECE foram provocados/as a se deparar e dialogar, de algum modo, as

oito respostas, com mais ou menos intensidade, buscaram não ceder ao desespero e ao pleno mergulho no caos do fatalismo.

As cartas “em esperançares” – no sentido de esperançar como verbo e movimento sempre inacabado – estavam, por um lado, recheadas de temores pela produção de ausência de sentidos que se espraiava pela ampliação da “barbarização”, espetacularização e financeirização da vida. Mas por outro, trazem uma série de motivos – em muito, provocadas pela carta herética e pelas demandas da vida cotidiana, das escolas, secretarias e setores em quais as educadoras e educadores destinatárias/os e respondentes trabalham na educação pública – e *saberesfazeres* que impedem a rendição às “tendências da gestão empresarial, eficiente e empreendedora”, que as transformam em espaços exclusivamente preparatórios para a vida corporativa e para um mercado brutalmente violento e excludente.

Para além da manutenção da esperança ativa, as cartas trouxeram também uma série de provocações em suas respostas – e que foram ampliadas pelas artes produzidas pelo Grupo de Estudos Culturais em Educação, Arte e Cultura das universidades fluminenses – que, para além de bloquearem o tom apocalíptico e sorumbático das canções, capas, letras e do próprio teor da epístola herética inicial, também compreenderam que os *espaçostempos* cotidianos escolares são permeados de lutas, sonhos e desejos. Desde o direito à inclusão de crianças e jovens com as mais diversas necessidades de atendimento especial, até a legitimação de saberes cotidianos e marginais que, se não resistirem, estarão – com o avanço daquilo que é exclusivamente considerado saber técnico especializado útil ao mercado – fadados à contínua exclusão e, quando não, criminalização.

O encontro de saberes, perspectivas, práticas, militâncias, formações, locais de origem e *objetossujeitos* de pesquisa que a atividade proposta pela organização do X Seminário Laboratórios e Grupos de Pesquisa em Educação, Imagens e Sons, a consequente multiplicidade de respostas à epístola herética – dando origem ao artefato cultural do GEDECE, apresentado no evento – e a culminância da apropriação realizada pelo Grupo de Estudos Culturais em Educação Arte e Cultura, são uma parcela dessa construção democrática, nos cotidianos escolares, abordada por nós na primeira seção deste texto.

Essa conexão entre as potências individuais e coletivas, associadas em perspectivas comuns não somente de enfrentamento, resistência e militância, mas na construção de modos outros de *saberesfazeres* nos/dos/com os cotidianos escolares, é justamente a recusa à cristalização das práticas, das formações e dos modos de existência na escola.

São pequenas multidões compostas de muitas diversidades e devires que, ao se encontrarem e se associarem, não somente percebem que nem tudo está, de modo fatalista e até escatológico, já dado, mas também entendem, na práxis, que o processo de diálogo na diferença, como produtor de vida cotidiana escolar, é ininterrupto e infundável.

Nesse sentido, a radicalidade democrática desse exercício dialógico, que obriga o outro à resposta perante a diferença, e a responsabilidade comunicativa e política que a presença das singularidades múltiplas impõe, não é somente para que haja a plena participação de todos em tomadas de decisões que direcionarão, no caso, as escolas, para o caminho discutido e definido pela coletividade. Mas, principalmente, para que os próprios processos de *ensinoaprendizagem* se recusem à cristalização que beneficia exclusivamente um certo modelo pré-determinado de educação, que, por sua vez, só atende a manutenção de *espaçotempos* hierarquizantes, excludentes, violentos e barbáricos, bem ao gosto dos fascismos contemporâneos que não cessam de avançar.

REFERÊNCIAS

- BASTIDA, Érica Monteiro Nunes. A (re)existência na autoetnografia: as memórias, o trabalho docente de inclusão dos *filhosestudantes* com TEA e as rupturas do cotidiano escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 10., 2024, Salvador. **Anais...** Salvador (BA): UNEB, 2024. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/congresso-brasileiro-de-pesquisa-autobiografica-395675/801796-a-\(re\)existencia-na-autoetnografia--as-memorias-o-trabalho-docente-de-inclusao-dos-filhosestudantes-com-tea-e-as/](https://www.even3.com.br/anais/congresso-brasileiro-de-pesquisa-autobiografica-395675/801796-a-(re)existencia-na-autoetnografia--as-memorias-o-trabalho-docente-de-inclusao-dos-filhosestudantes-com-tea-e-as/). Acesso em: 23/10/2024.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP&Alii; Brasília: CNPq, 2009.
- CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé; BEZERRA, Leonardo Mendes. **Perspectiva Ecologista em Educação: o legado reigotiano dos cotidianos aprendentes**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023.
- COELHO, F. Adolpho. **Dicionário Manual Etimológico da Língua Portuguesa: contendo a significação e prosodia**. Lisboa: P. Plantier Editor, 1890. Disponível em: <https://bibdig.biblioteca.unesp.br/items/0a41bcd5-370d-476b-9190-ef807afefa97>. Acesso em: 27 set. 2024.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**, vol. 5. Trad. Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo; Ed. 34, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. 3 ed. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 24 ed. São Paulo: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- FUNG, Archon; COHEN, Joshua. Democracia Radical. **Revista Política & Sociedade**, Florianópolis, n. 11, p. 221-237, out., 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewArticle/1293>. Acesso em: 18 out. 2024.
- GONZALEZ, Soler; BARCHI, Rodrigo. Experiências em educações ambientais nos encontros de dois geógrafos ecologistas. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 1–26, 2022. DOI: 10.14295/ambeduc.v27i1.13243. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/13243>. Acesso em: 23 out. 2024.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Multidão: Guerra e Democracia na era do Império**. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Bem-Estar Comum**. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: São Paulo: Record, 2016.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Assembly: A organização multitudinária do comum**. Trad. Lucas Carpinelli, Jefferson Viel. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2018.
- LE GOFF, Claude; SCHMITT, Jean-Claude. **Dicionário Analítico do Ocidente Medieval**. Trad. Hilário Franco Júnior. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- LIMA, Pedro Luiz. Entre o procedimento formal e o conteúdo selvagem: imanência e democracia em Jürgen Habermas e Antonio Negri. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 16, n. 37, set./dez. 2017, p. 377-411. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2017v16n37p377>.
- MACHADO, José Pedro. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa: Com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos vocábulos estudados**. Lisboa: Editorial Confluência, 1952.
- MATOS, Andityas Soares de Moura Costa. **A An-Arquia que vem: fragmentos de um dicionário de política radical**. São Paulo: sobinfluência edições, 2022.
- MARQUES, Luciana Rosa. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 102, p. 55–78, jan. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/H64DxzKzMpWtpTwnKSQPLrB/?format=html#>. Acesso em: 17 out. 2024.
- MENDONÇA, Daniel de. Para além da deliberação? Apontamentos sobre a normatividade da teoria pós-estruturalista da democracia radical. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 99-125, 2010. DOI: 10.5433/2176-6665.2010v15n2p99. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/8234>. Acesso em: 19 out. 2024.
- NASCENTES, Antenor. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1955.
- NOGUEIRA, Carlos Roberto Figueiredo. **O diabo no imaginário cristão**. Bauru: Edusc, 2002.
- POGREBINSCHI, Tammy. **O Enigma do Político: Marx contra a política moderna**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do Cotidiano e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- REIGOTA, Marcos. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999.
- REIGOTA, Marcos. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 6 p., 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24105>. Acesso em: 30 out. 2024.
- REIGOTA, Marcos. Grupo de Pesquisa: Perspectiva Ecologista de Educação. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, Brasil, v. 5, n. 2, p. 113–117, 2012. DOI: 10.11606/issn.2177-580X.v5i2p113-117. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pea/article/view/55919>. Acesso em: 19 out. 2024.
- REIGOTA, Marcos. Akira Kurosawa, Kenzaburo Oe e a perspectiva ecologista de educação. **Fundação Japão São Paulo**. São Paulo, 2014. In: https://fjisp.org.br/estudos-japoneses/artigo/marcos_reigota/. Acesso em 19 out. 2024.
- ROMAGUERA, Alda Regina Tognini; CATUNDA, Marta. Imagens e sonoridades: é possível fissurar cotidianos escolares? **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2571>. Acesso em: 19 out. 2024.
- ROMAGUERA, Alda; WUNDER, Alik. Sentidos virados para o fundo da terra: (an)danças e ritmos de pensamentos entre educação, arte e vida. **Revista ExperimentArt**, [S.l.], v. 2, n. 5, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/experimentart/article/view/9121/6403>. Acesso em: 19 out. 2024.
- RUBEL, Maximilien. Marx: teórico do anarquismo. **Revista Novos Rumos**, Marília, SP, v. 49, n. 1, 2012. DOI: 10.36311/0102-5864.2012.v49n1.2370. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2370>. Acesso em: 23 out. 2024.
- SCHUMACHER, Ernest Fritz. **O negócio é ser pequeno: um estudo de economia que leva em conta as pessoas**. Trad. Otávio Alves Velho. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- TAVARES, Felipe Cavaliere; CUNHA, José Ricardo. O debate Mouffe x Rawls: do liberalismo igualitário à democracia radical. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito**. São Leopoldo, RS, v. 7, n. 2, p. 166-175, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/RECHTD/article/view/rechtd.2015.72.06>. Acesso em: 19 out. 2024.
- TIBLE, Jean. **Marx Selvagem**. 3 ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.
- VIEIRA, Adriano. Cartas Pedagógicas (verbete). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 75-76.

SOBRE O AUTOR

Rodrigo Barchi é professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-UNISO), onde coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Democracia, Ecologias e Cotidianos Escolares (GEDECE-CNPq). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),

com estágio pós-doutoral realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

E-mail: rodrigo.barchi@prof.uniso.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9198-1382>.

Recebido em 05 de novembro de 2024 e aprovado em 13 de fevereiro de 2025.

Sobre Poéticas e Utopias, aportes para uma outra pesquisa educacional

About Poetics and Utopias: contributions to an alternative educational research

Sobre Poéticas y Utopías: aportes para una otra investigación educativa

CHRISTIAN FERNANDO RIBEIRO GUIMARÃES VINCI¹

RESUMO: Esse ensaio, em interlocução com o pensamento de Édouard Glissant e outros/as autores/as, buscará pensar os impactos do esgotamento de nossa força utópica para o campo das pesquisas educacionais e como, para superação desse obstáculo, passamos a experimentar a poética de outras cosmogonias em buscar de uma temporalidade capaz de escapar da lógica do progresso imposta por aquilo que Ailton Krenak denominou de vício em modernidade.

PALAVRAS-CHAVE: Poética da relação; utopia; vício em modernidade.

ABSTRACT: This essay engages with the thought of Édouard Glissant and other authors to examine the consequences of the depletion of our utopian force within the field of educational research. It addresses the ways in which, to overcome this obstacle, there has been an increasing engagement with the poetics of alternative cosmogonies. This search aims to find a temporality capable of transcending the logic of progress imposed by what Ailton Krenak describes as an addiction to modernity.

KEYWORDS: Poetics of relation; utopia; addiction to modernity.

RESUMEN: Este ensayo, en diálogo con el pensamiento de Édouard Glissant y otros autores, examina las consecuencias del agotamiento de nuestra fuerza utópica en el ámbito de la investigación educativa. Se aborda cómo, para superar este obstáculo, se ha recurrido a la experimentación con la poética de otras cosmogonías. Esta búsqueda tiene como objetivo

encontrar una temporalidad capaz de escapar de la lógica del progreso impuesta por lo que Ailton Krenak denomina el vicio de la modernidad.

PALABRAS CLAVE: Poética de la relación; utopía; vicio de la modernidad.

INTRODUÇÃO

Em *A Vida não é Útil*, Ailton Krenak (2020) denunciou o caráter predatório da cosmovisão moderna, uma cosmovisão de matriz eurocêntrica marcada pela prevalência de um certo vício em modernidade. Esse vício, voltado para alimentar um desejo incessante por permanência e poder, conduzir-nos-ia a uma busca por formas variadas de nos projetarmos “em matéria para além de nossos corpos” (KRENAK, 2020, p. 17), como se uma tal projeção pudesse nos garantir alguma espécie de eternidade ou uma forma de preservarmos o nosso espírito para além do tempo de nossa vida corpórea. O maior problema dessa projeção, passível de ser vivenciada por meio de artifícios diversos, residiria no afastamento em relação ao tempo do agora em prol de uma mirada para um futuro pretensamente prenhe de novidades e, em tese, aprimorado². Esse descompasso em relação ao próprio tempo, sempre por meio do entorpecimento causado pelo consumo de pretensas novidades envoltas em uma aura de ineditismo, promoveria uma desconexão vital com o “organismo vivo da Terra” (KRENAK, 2020, p. 18), impedindo-nos de vivenciar encontros potentes com as existências dependentes e integrantes desse mesmo organismo. Partindo dessa denúncia e convocando para essa prosa o poeta e filósofo martinicano Édouard Glissant, podemos dizer que um dos efeitos mais nefastos desse vício incide justamente sobre esse novo modo de nos relacionarmos com o tempo, mais especificamente na instauração de uma poética do progresso incapaz de nos permitir vivenciar verdadeiros encontros com uma miríade de existências, humanas e mais-que-humanas. Esse ensaio, em um diálogo com o pensamento de Glissant e de outros/as autores/as, procurara pensar a questão da temporalidade e seus impactos para o campo da pesquisa educacional, mormente levando em consideração o esgotamento da força utópica produzida pela concepção de progresso propagada por esse vício de modernidade vislumbrado por Krenak. Ainda, buscará

2. Esse jogo de projeção funciona como uma das grandes formas de governo do tempo no capitalismo, conforme notou Elizabeth Povinelli (2024). A aposta em um bem por vir, em um progresso qualquer, opera como um modo de naturalizar e justificar o dano social sistemático inerente ao capitalismo, algo prolongado e intensificado com a lógica neoliberal.

apresentar alguns apontamentos sobre os modos éticos como temos nos relacionados com esses outros saberes, ditos ancestrais, na tentativa de forjar uma saída para o esgotamento de nossa capacidade de sonhar outros mundos.

SOBRE POÉTICAS E ENCONTROS

Glissant, ao longo de sua vasta obra, dedicou-se a pensar as poéticas responsáveis por modular a nossa existência. Poéticas, para o pensador martinicano (GLISSANT, 1997a), seriam o meio comum a partir do qual toda e qualquer forma de existência pode vir a se relacionar com outra forma de existência. A poética, assim, seria o meio sensível por meio do qual trocamos afetos e forjamos alianças, um espaço para encontros potenciais com a diferença. Para Glissant (2022), ainda, existiriam poéticas naturais e poéticas forçadas. As poéticas forçadas caracterizavam-se por uma imposição de formas expressivas e modos sensíveis passíveis tanto de operar como contrapoéticas, responsáveis por tensionar poéticas consolidadas e impostas, quanto como uma poética hegemônica, impositiva e voltada para calar formas autônomas de expressão e encontros não premeditados por certas categorias. As poéticas ditas naturais, por seu turno, seriam compreendidas como a manifestação autônoma e desimpedida de uma coletividade, algo espontâneo ainda que surgido em resposta a uma forma de coerção qualquer. Ao longo de sua obra, Glissant (2021) procura pensar modos de relacionar essas distintas poéticas, colocando-as a serviço da produção de uma outra sensibilidade que passa pelo confronto e estabelecimento de um diálogo muitas vezes tensionado entre poéticas naturais e poéticas forçadas, sobretudo em seu modelo hegemônico, na tentativa de instaurar uma contrapoética apta a abrir nossa sensibilidade para a criação de outros mundos possíveis. Apenas por meio de uma abertura sensível à diferença, argumenta Glissant (1997a), podemos forjar alianças em prol de um mundo outro, mas essa abertura necessita passar por esse jogo entre poéticas distintas.

Podemos pensar aquele vício em modernidade denunciado por Krenak como algo derivado de uma certa poética forçada hegemônica, a poética da modernidade. Uma poética interessada em estabelecer uma outra relação com o tempo, uma relação capaz de impor uma cisão entre formas de existência interessadas unicamente no progresso e voltadas para um futuro redentor e formas de existência desinteressadas desse desejo por eternidade e preocupadas em viver o tempo do agora. Por conta dessa poética, aquelas formas de existência voltadas para o futuro são

consideradas superiores, sobretudo por sua capacidade racional em se projetar para além do tempo do agora, enquanto as formas de existências menos adeptas dessa ânsia pelo novo passam a ser vislumbradas como inferiores quando não bárbaras, entaves para a instauração da cosmovisão moderna. Para Glissant (2000), a poética moderna criou uma cisão entre modos de existir, impondo uma distância entre esses modos por vezes intransponível e dificultando o estabelecimento de encontros entre formas de existência distintas. Como paga, imersos nessa poética moderna, deixamos de sonhar outros mundos e restamos presos a essa lógica do progresso a qualquer custo³. Ora, como recuperar essa capacidade de imaginar outros mundos, essa capacidade de nos relacionarmos com outras formas de existência?

Glissant (1997b), uma vez mais, aposta na potência da palavra, especificamente da palavra das comunidades violentadas por essa cosmovisão moderna, aquelas ainda possuidoras de uma intenção poética ou de uma poética natural. A palavra, na concepção do pensador martinicano (GLISSANT, 2021), sempre figurou para diversos povos como um ato de resistência, quicá o ato de sobrevivência primordial.

O ato de sobrevivência. No universo mudo da plantação, a expressão oral, a única possível para os escravos, organiza-se de modo não contínuo. A aparição dos contos, provérbios, ditados, canções, tanto no universo da língua crioula quanto alhures é marcada por essa descontinuidade. [...] Trata-se de uma forma de literatura que, esforçando-se em exprimir o que é proibido designar, encontra, contra essa censura orgânica, meios cada vez mais ariscados. A literatura oral das plantações assemelha-se, desse modo, às outras técnicas de subsistência – de sobrevivência – implementadas pelos escravos e seus descendentes diretos. (GLISSANT, 2021, p. 97).

Essa palavra que resiste ao julgo da cosmovisão moderna e que passa de geração em geração chama a atenção de Glissant (1997a; 1997b; 2022), para quem deparamos com sua manifestação em expressões artísticas diversas, da literatura de William Faulkner até as cantigas de ninar que embalam o sonho de algumas crianças. Para o autor (GLISSANT, 2021), embora tal palavra soe distante de nosso modo de existir urbano e imerso na cultura consumista, deparamos também com resquícios de sua força disruptiva em produtos culturais como no jazz, no samba, no reggae e em outras

3. Krenak, corroborando tal prognóstico, sugere que a cosmogonia moderna nos conduziu ao coração de uma distopia, deixando-nos reféns de uma sensação de que “em vez de imaginar mundos, a gente os consome” (KRENAK, 2020, p. 69).

tantas expressões artísticas dos povos que vivenciaram o abismo, que não viram outra forma de lidar com a violência da colonização senão por meio de uma criação qualquer. Dizendo sem dizer, esses atos de resistência recontam a violência sofrida e angariam adeptos interessados na promoção de outros modos de existir, aliançando-se rumo a um outro comum. Sua potência, contudo, não reside em sua força de atuarem como contrapoéticas apenas, mas também em sua capacidade de imporem uma outra relação com o tempo. O tempo da narrativa, o tempo do sonho, o tempo da vadiagem e assim por diante. Outros tempos, quiçá menos atrelados à lógica do progresso.

Ora, por qual razão recuperar uma tal discussão no interior do campo das pesquisas educacionais? O vício em modernidade marcado por uma ode ao progresso e ao ineditismo sempre pairou como uma sombra sobre o campo educacional, como se não fosse possível pensarmos uma pesquisa em educação que não estivesse voltada para o aprimoramento da área, para a sua renovação ou algo similar. Não por outro motivo, caso optemos por estender o prognóstico realizado por Júlio Groppa Aquino (2013) acerca do universo escolar para o campo das pesquisas educacionais, nosso trabalho na maioria das vezes soa como insuficiente, incapaz de atender os apelos progressistas a ele lançados por esse aspecto do vício em modernidade. Afinal, como atender de maneira eficiente e adequada os apelos civilizacionais impostos ao campo educacional e cujas pesquisas deveriam vir a ofertar respostas? Como atender esse sonho desviado pelo progresso a qualquer custo, muitas vezes às custas da simplificação de nossas ideias e diagnósticos em uma metodologia de fácil aplicação ou algo que o valha? Geralmente, diante da sobrecarga de missões que lhe são conferidas, a pesquisa em educação passa a soar como anacrônica, defasada, inútil e assim por diante. Bem, parece-nos que o campo da pesquisa educacional também se vê às voltas com esse lado sombrio do vício em modernidade.

Há tempos, contudo, a pesquisa educacional lida com tentativas de renovação, procurando atrair para seu interior pensamentos que, embora dentro de certa visão eurocêntrica, tensionam a cosmogonia moderna (VINCI, 2018). É o caso, por exemplo, dos trabalhos alinhados ao dito pensamento da diferença ou, mais recentemente, aqueles envoltos na forja de alianças com outras cosmogonias, recuperando a poética de autores/as por vezes afastados dos meios acadêmicos e distantes do cânone ocidental. A recuperação da tradição de pensamento ameríndia, quilombola e tantas outras vertentes de pensamento se faz, muitas vezes, por meio da experimentação das ideias transmitidas por meio da arte desses povos, na busca pela construção daquilo que Glissant (2021) denominou de *Poética da Relação*.

Uma poética voltada para a forja de um encontro, na busca por um saber passível de ser compartilhado entre mundos distintos e capaz de permitir a fabulação de um mundo por vir, ainda por ser inventado. Uma poética, pois, capaz de deslocar elementos da poética natural de certas culturas para tensionar a poética forçada da modernidade. Quilombolas, indígenas e tantas outras existências, carregam consigo uma força poética ímpar, aquela responsável por fazer-lhes sobreviver ao abismo da colonização. Recuperar seus saberes, por meio de suas palavras, de seus mitos ou de sua arte, não significa elegê-los como o povo eleito, mas respeitar sua memória, sua contrapoética, na tentativa de experienciar um pouco uma relação com outra temporalidade que não aquela do progresso. Sobre essas existências, Glissant vaticina:

Os povos que frequentarem o abismo não se vangloriam de terem sido eleitos. Eles não pensam que estão dando luz às potências das modernidades. Eles vivem a Relação que eles semeiam conforme o esquecimento do abismo lhes vem e na mesma medida em que sua memória se fortalece. [...] A Relação não é de estranheza, mas de conhecimento partilhado. Podemos dizer agora que essa experiência do abismo é a coisa mais bem trocada. (GLISSANT, 2021, p. 32-33)

De um lado, pesquisadores/as em educação criados dentro dessa matriz de pensamento eurocêntrica, imersa no vício em modernidade; do outro, esses saberes construídos há tempos imemoriais, transmitidos de formas precárias muitas vezes e que hoje emergem como uma forma de tensionarmos a cosmogonia moderna que tomou de assalto o campo da pesquisa educacional. A recuperação de suas palavras e sua arte surge como uma forma de conferir um outro caminho ao nosso pensar, um caminho menos ligado ao vício de modernidade do qual somos reféns. A busca por alianças com essas outras cosmogonias, por meio da recuperação de sua filosofia e de sua cultura, apresenta uma potência singular para a renovação do campo educacional, por permitir sonharmos outros mundos que não aquele do progresso sem fim e, mais, nos ajudam a compreender o quanto esse sonho moderno, responsável por colonizar o nosso imaginário, esgotou a nossa força utópica.

O FIM DA UTOPIA E A TEMPORALIDADE MODERNA

Uma das formas de compreendermos a denúncia do caráter destrutivo da cosmogonia moderna realizada por Krenak seria tomá-la como matriz do argumento de

autores como Aníbal Quijano (2019), para quem essa cosmovisão foi a responsável não apenas por fornecer as bases para um projeto de colonização de territórios e povos inteiros, mas também acabou por colonizar o nosso imaginário. O vício por modernidade, portanto, seria mais uma das perversas manifestações daquilo denominado por Quijano (2019) de *colonialidade do poder*, atuando especificamente na reconstrução da nossa relação com o tempo. Quijano, em alguns momentos de sua obra, ao tratar da questão do tempo, costuma destacar dois conceitos fulcrais para pensarmos esse processo: o de *reoriginalização* e o de *regresso do futuro*. Enquanto a *reoriginalização* diria respeito a refundação de todos os nossos modos de nos referirmos ao passado pré-colonial e aos modos de existência ali gestados, elaborando uma narrativa na qual impreterivelmente a origem do mundo remonta aos eventos promovidos no e pelo sistema mundo europeu, como se não houvesse nenhuma possibilidade de pensarmos o mundo senão dentro da égide da história do capitalismo; o *regresso do futuro*, por sua vez, aponta para um processo de resistência na qual estabelecemos alianças com existências emergentes, tais como as diversas comunidades indígenas cujo cosmovisão foi obliterada por aquela de matriz moderna, a fim de tensionar e problematizar a colonialidade do poder dominante. De algum modo, em Quijano (2019), o *regresso do futuro* combate a *reoriginalização* promovida pela cosmovisão moderna, responsável por naturalizar a história do capitalismo, como se seu desenvolvimento fosse decorrente de um processo natural e necessário. Por qual razão recuperar essa discussão?

Ora, a *reoriginalização* traz como horizonte último a ideia de progresso, uma ideia fulcral para o vício de modernidade aventado por Krenak. Não existe história senão aquela vivenciada e disparada pelo norte global – Europa sobretudo –, tampouco existe cultura que não a de matriz eurocêntrica. Qualquer comunidade, para se fazer ouvir, adquire o direito de aparecer apenas quando do contato, violento na maior parte das vezes, com os povos do norte global e seus valores. Como paga por essa colonização de nosso imaginário, passamos a sonhar um único e mesmo sonho: o sonho do progresso, o sonho da modernidade. Progresso e modernidade definidos por esse anseio em nos projetarmos para um futuro qualquer, ignorando o aprendizado possível de advir do passado e da relação com outras existências. Esse sonho único, em verdade, tal qual uma espécie de parasita onírico, impossibilita-nos de pensar outros mundos, outras formas de nos relacionarmos com o *organismo vivo da Terra* (KRENAK, 2020) e com entes humanos e mais-que-humanos. Em linhas gerais, esse sonho único, retornando ao argumento de Glissant (2021), implica justamente na perda de nossa força utópica.

Glissant, embora não recorra ao cabedal analítico mobilizado por Quijano, apresenta em sua obra inúmeros pontos de contato com seu pensamento. Podemos pressupor que a poética forçada da modernidade, aquela responsável por impor um modo de nos relacionarmos com o nosso entorno e com os demais entes, atua ao lado da *reoriginalização*, especificamente ao propor um acento na visão de progresso de matriz eurocêntrica, sempre em vistas de um futuro mais benfazejo e promissor. Ora, seria como se essa poética, ao se impor sobre inúmeras comunidades, forçasse todas as existências a pensarem sua cultura em termos de diacronia, em termos de uma progressão evolutiva rumo a um padrão identitário visto como superior e naturalmente melhor. Logicamente, com Quijano (2019), entendemos que tal padrão deriva do sistema mundo europeu. Para nós, pesquisadores/as do campo educacional, essa poética se manifesta em uma compreensão de que a pesquisa em Educação deve sempre servir ao progresso de nossa área, trazendo novidades, melhorias e assim por diante, em um horizonte de evolução constante. Não apenas, sob a égide do progresso, a pesquisa em educação assume uma tarefa salutar, voltada para a melhoria dos modos de existência. Ocorre que essa melhoria responde aos critérios estabelecidos pelo sonho do progresso, impostos pelo vício em modernidade. Naturalizamos a tal ponto esse precedente que sequer questionamos para onde nos encaminhamos com essa sanha por progresso, sequer questionamos quais violências cometemos quando desejamos a qualquer custo inovar. Por esse motivo, como insiste Glissant, cada dia mais temos percebido a necessidade de recuperarmos a intenção poética de alguns povos, forjando com elas alianças.

Essa intenção poética, como nota Glissant (1997b), resiste e se prolifera em manifestações orais – contos, canções, cantigas e assim por diante – e representações imagéticas de comunidades que sofreram com o abismo colonial. Esses povos, diante da violência colonial, praticam o desvio (GLISSANT, 2021), levando para o coração de formas de expressão impostas pela cosmovisão moderna um cadinho de sua forma poética de existir. Por esse motivo, hoje, buscamos recuperar esse legado no campo da pesquisa educacional, por compreendermos vigorar nas palavras e imagens dessas comunidades uma outra possibilidade de mundo, uma outra temporalidade no qual a utopia ainda seja possível, uma utopia que não vise o progresso a qualquer custo, mas mire as potências do tempo do agora. Para tanto, ainda com Glissant (1997a), precisamos ressignificar nossas palavras, deixando de lado o vício em modernidade da qual são portadoras em prol de sentidos outros, menos projetivos. As nossas palavras, quando imersas nesse vício em modernidade,

são danosas, não apenas para aqueles/as que as pronunciam, mas para todos/as que com ela se deparam. David Kopenawa, ao comentar sobre os danos causados pelas palavras dos brancos, cria a bela metáfora da substituição do silêncio da floresta por esse barulho ensurdecedor propagado pela boca dos brancos, responsável por fixar a mente de sua comunidade em um outro lugar, um alhures qualquer.

A floresta perdeu seu silêncio. Palavras demais nos vêm da cidade. Vários de nós foram até elas para tratar de doenças ou defender nossa floresta. Brancos visitam sempre nossas casas. Suas palavras entram em nossa mente e a tornam sombria. Esses forasteiros não param de nos preocupar, mesmo quando estão longe de nós. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 226).

Essa contaminação pela palavra dos brancos, fez com que os olhos e os ouvidos dos Yanomamis se voltassem para longe da floresta, tornando-os alheios ao seu entorno. Para Glissant (2000), conforme enunciado em *Pays Révé, Pays Réel*, esse destino não recaiu somente sobre os Yanomamis, mas a toda e qualquer comunidade que entrou em contato com a poética do progresso de matriz eurocêntrica. O desejo por um alhures, um imaginário preocupado sempre com um outro tempo ou com um outro espaço, marcam essa poética. Imaginamos um outro espaço, uma outra realidade e, com isso, deixamos de pensar na concretude do nosso agora, deixamos de ouvir o silêncio do nosso entorno por conta dessa balburdia sonora disparada por essas palavras prenes de um futuro que talvez sequer se realize. Por mirarem um alhures, quase sempre inalcançável, as palavras embebidas desse imaginário, impõe um único destino a todos/as que com elas se deparam e, assim, calam qualquer outra forma de sonhar, qualquer outra forma de se relacionar com o espaço sensível que nos rodeia. Impedem-nos, pois, de vivenciarmos um encontro.

Podemos pensar, seguindo os rastros abertos por Glissant (2021; 2024), que qualquer encontro necessita de uma partilha, uma partilha de um espaço e de um tempo comuns. Podemos nos encontrar em um mesmo espaço, mas sem partilharmos um mesmo tempo. Qualquer educador/a entende bem essa situação, bastando lembrar das experiências vivenciadas em sala de aula. Nesse espaço, na maioria das vezes, embora compartilhemos um mesmo espaço, não necessariamente vivemos um mesmo tempo. Enquanto seguimos com nossa exposição, sentimos que um almeja o após a aula, a promessa de diversão ali encerrada, enquanto outro um futuro qualquer, no qual poderá usufruir de uma situação diferente e talvez melhor. Até mesmo nós, educadores/as, podemos ficar indiferentes ao tempo do agora de

uma sala de aula, preocupados em passar um conteúdo qualquer, importante apenas para os fins de uma avaliação futura. Dificilmente conseguimos nos sintonizar, uma vez que nossos tempos não parecem dialogar. Outras vezes, porém, partilhamos um mesmo tempo, conseguimos nos sintonizar com uma ou outra existência, mas não o mesmo espaço. As redes sociais facilitam essa sintonia temporal, por exemplo, embora a distância espacial nos impeça de transmutar essa sintonia em uma aliança concreta, duradoura. Ali, nesses canais, nos conectamos com grupos com os quais partilhamos interesses, mas essa mutualidade não necessariamente implica a construção de alianças, mesmos os encontros previstos são lançados para um eventual futuro que pode nunca ocorrer. Logicamente, não queremos dizer que nesses meios não exista potência, mas há um limite na composição de alianças, uma vez se tratar de um espaço descontinuado. Para extrair sua máxima potência, precisamos conectar esse espaço com algum outro, mais próximo de nós e nem sempre isso é possível. Sem essa conexão, o espaço ali vivenciado apenas canaliza a potência de nossos encontros e a cala, deixando-a presa em um engajamento de fôlego curto, uma hashtag ou algo que o valha. Os encontros, portanto, são algo cada vez mais difíceis de vivenciarmos, necessitando para sua experimentação de uma mudança sensível, uma forma de experimentarmos uma outra relação com tempo e espaço.

Por não conseguirmos vivenciar mais encontros, perdemos a capacidade de nos relacionar e essa perda se reflete na incapacidade de sonharmos futuros. Não são raros os diagnósticos voltados para pensar esse esgotamento de nossa força utópica, pensemos por exemplo no diagnóstico traçado por Mark Fisher (2023). Para o autor, a cosmovisão moderna produziu uma aceleração em nossa maneira de existir ao ponto de no tornar insensíveis para lidar com o tempo do agora. Melancólicos, mirando sempre um alhures qualquer, deixamos de pensar nas potencialidades desse nosso presente, em suas promessas, como se não houvesse nada aqui e agora capaz de gerar uma mudança em nosso modo de existir. A juventude, mais imersa nessa cosmovisão por causa do apelo consumista do qual são vítimas, goza daquilo denominado por Fisher de *hedonismo depressivo*, um estado no qual vigora uma letargia sem fim somado a busca por prazeres efêmeros. Nesse estado, quase toda a energia vital dessas existências é canalizada para o consumo de produtos pães de promessas de felicidade, produtos de consumo fácil e passíveis de serem descartados rapidamente. Não há qualquer tentativa de se engajar em processos de mudança mais radical, uma vez que o imaginário vendido por esses mesmos produtos está imerso no discurso da impossibilidade de mudanças globais. Por esse motivo, ciente desse quadro, Fisher insistiu

na ideia de que, hoje, vivemos em uma sociedade na qual seria mais fácil imaginarmos o fim do mundo tal qual existe do que o fim do capitalismo. Em outros termos, seria mais fácil imaginarmos a nossa extinção do que a possibilidade de modificarmos a nossa existência coletiva. Uma outra autora, Nancy Fraser (2022), embora se situe em um outro rincão teórico, corrobora o diagnóstico de Fisher. Para a autora de *Justiça Interrompida*, uma das maiores expressões da condição pós-socialista na qual vivemos seria justamente a perda de nossa capacidade utópica, uma perda derivada de nossa incapacidade de nos organizarmos coletivamente em torno de um projeto comum. Sonhar outro mundo, portanto, tornou-se uma tarefa impossível.

Os diagnósticos acima arrolados, a despeito de suas especificidades, apontam para essa perda de nossa força utópica enquanto expressão maior da falência de nossos modos de existência. Essa perda, por seu turno, coligar-se-ia com uma dificuldade de lidarmos com o tempo do agora, com as potências constitutivas desse nosso mundo. Mesmo dentro de um campo progressista, não conseguimos deixar de mirar para um alhures, um futuro mais promissor e benfazejo, ou seja, não conseguimos nos livrar dos mitos do progresso, suas promessas vazias. Para contornar essa nossa perda utópica, pois, Glissant nos convida a nos relacionarmos com esses outros modos de existir, imersos em uma outra temporalidade, mas essa relação, hoje tão corriqueira no campo das pesquisas educacionais, necessita de uma certa atenção ética. Nesse sentido, encaminhando para a conclusão desse ensaio, gostaríamos de apresentar algumas inquietações para os/as pesquisadores/as em educação que tem experimentado os saberes quilombolas, indígenas e tantos outros.

POR UMA ÉTICA DA RELAÇÃO: À GUIA DE CONCLUSÃO

Elizabeth Povinelli, em *Catástrofe Ancestral: existências no liberalismo tardio*, em certa altura de sua obra lança uma provocação aos/às seus/suas leitores/as, qual seja:

[...] muitos daqueles que fazem parte do longo braço da diáspora europeia estão recorrendo aos povos indígenas e nativos em busca de conhecimentos ancestrais sobre a relação sustentável de vida com a terra. Note-se, porém, que eles buscam um conhecimento isento das reais condições do mundo onde vivem os povos indígenas. A questão não é “contem para nós como vocês se mantiveram no lugar depois do longo massacre do colonialismo racial”, e sim, mais tipicamente “as condições pré-coloniais nos oferecem conhecimento para deter a catástrofe por vir ou então para sobreviver a

ela?”. Se os indígenas respondem “não”, ou então “não vamos contar”, quem pergunta vai embora? Se sim, o que isso diz sobre a distribuição da preocupação social que motivou a pergunta? A pergunta é para entender o que o colonialismo fez e continua a fazer ou quer apenas salvar a pele de quem pergunta? (POVINELLI, 2024, p. 103).

A pergunta formulada por Povinelli nos coloca diante de uma questão ética: afinal, por qual razão resgatar essas outras cosmogonias, para entender e problematizar o caráter violento dessa nossa cosmogonia moderna ou apenas para tentar frear a catástrofe gerada por ela? Em outros termos, tal resgate não seria mais um daqueles artificios vislumbrados por Ailton Krenak (2020) ao se referir ao vício em modernidade do qual padecemos? Mais uma tentativa, em suma, de buscarmos alguma espécie de permanência ou a ilusão de que vamos continuar existindo? Pode o ser, mas seja como for, Povinelli, com essa provocação, apenas recupera uma discussão lançada décadas atrás por Glissant (2000), para quem essa tentativa de recuperar os saberes e os dizeres daqueles que vivenciaram o abismo do colonialismo pode resultar em uma colonização simbólica de seus imaginários. Em *Pays Rêvé, Pays Réel*, Glissant insiste no fato de que a falência de nossa força de sonhar outros mundos teria dado origem a um outro projeto de colonização, quiçá ainda mais perverso, voltado para a dominação dos sonhos alheios. Por esse motivo, o pensador martinicano insistirá em suas obras tardias na necessidade de pensarmos uma ética da Relação. Como nos relacionarmos com outras culturas, com essas outras cosmogonias nos quais o sonhar não se esgotou, sem recairmos em uma colonização de seu imaginário?

Para o campo das pesquisas educacionais, cada vez mais interessadas na recuperação de outras poéticas a fim de modificar sua maneira de pensar e sentir os seus problemas, tal provocação lança desafios. Será que buscamos nos relacionar com o pensamento indígena, quilombola e outros, visando salvar a nossa pele ou buscando realmente construir uma relação? Ainda operamos, mesmo sem o perceber, sob a égide do progresso, buscando conferir um tom salvacionista aos nossos trabalhos? Conforme notamos alhures (VINCI, 2018), a pesquisa educacional tem procurado operar sobre uma outra poética, uma poética interessada em promover uma outra sensibilidade, uma sensibilidade mais aberta aos encontros com a diferença sobretudo. Nesse sentido, a relação com outras cosmogonias, mormente aquelas ainda capazes de sonhar, mostra-se algo interessante e benfazejo, por trazerem para o coração da pesquisa educacional formas de acessarmos outros mundos que não aquele nosso impregnado pelas mazelas do vício em modernidade. Glissant, por seu turno, nos

ajuda a pensar um modo de nos relacionarmos com essas outras cosmogonias sem recairmos em um novo processo de colonização, lançando-nos um desafio ético que, para se sustentar, exige compreendermos a necessidade de diferentes temporalidades conviverem. O tempo do progresso não deve se sobrepor ao tempo do sonho, tampouco o tempo do sonho deve ser vivenciado como uma espécie de substituto. Enquanto vítimas do vício em progresso, dificilmente conseguiremos nos livrar do horizonte imposto às nossas pesquisas pela cosmogonia moderna. Isso não nos impede, contudo, de procurar estabelecer relação com outras formas de existência, com outras formas de conceber a temporalidade. Essa relação, por seu turno, deve ocorrer de forma horizontal, por meio da experimentação dessas outras cosmogonias não como um modo de sairmos desse nosso espaço marcado pelo vício em modernidade, mas como uma forma de tensionarmos esse espaço, problematizando-o.

Ainda resta, por fim, inventarmos uma ética para essas nossas formas de pesquisar em relação com outras cosmogonias. Essa ética, contudo, não deve possuir regras a priori, deve ser uma ética aberta à experimentação de temporalidades outras, de modos outros de pensar o existir, mas compreendendo que tal experimentação não nos livrará dos vícios causados pela cosmogonia moderna. Não devemos buscar no pensamento indígena ou quilombola uma salvação para nossa existência, não se trata disso. Nossa experimentação dessas cosmogonias deve se dar por meio de uma poética, uma abertura sensível para o modo próprio desses povos existirem, mas uma abertura que não procura mimetizar sua cosmogonia em uma fórmula benfazeja capaz de nos salvar da catástrofe que se abateu sobre nós e nos impediu de sonhar outros sonhos que não aquele do progresso desenfreado. Essa poética, demandando uma ética do cuidado para com o outro, entende que, uma vez condenados, nada nos resta senão tensionar o nosso modo de existir, o nosso modo de pensar, o nosso modo de pesquisar. Tensionar visando apenas alargar horizontes e, quem sabe, produzir zonas de respiro, efêmeras. Glissant (2021) insiste sobre a importância de aprendermos a errar sem nos perder, sobretudo aqueles/as imersos no vício em modernidade. Errar compreendido como uma abertura para os desvios produzidos pelas palavras e imagens vivenciadas pelas comunidades violentadas pela cosmogonia moderna, mas isso não implica nos perdermos em espaços de pensamento ou em formas de existência que não nos pertencem. Jamais mimetizaremos o pensamento dessas comunidades e não devemos buscar tal empreitada, correndo o risco de objetificar essas existências em ideias salvacionistas visando impedir ou frear a catástrofe produzida por nosso vício em modernidade. Trata-se, antes, de

buscarmos produzir encontros, estabelecer relação, inventar uma outra poética. Oxalá permita que nossas pesquisas possam errar em sua poética do progresso, experimentando outras tantas poéticas, mas sem se perder nestas.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio Groppa. Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do expert no governmento docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 02, p. 201-209, 2013.
- FISHER, Mark. **Realismo Capitalista**: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo. São Paulo: Autonomia Literária, 2023.
- FRASER, Nancy. **Justiça Interrompida**: reflexões críticas sobre a condição pós-socialista. São Paulo: Boitempo, 2022.
- GLISSANT, Édouard. **L'Intenion Poétique**: poétique II. Paris: Gallimard, 1997b.
- GLISSANT, Édouard. **Pays Rêvé, Pays Réel**. Paris: Gallimard, 2000.
- GLISSANT, Édouard. **Poética da Relação**: poética III. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- GLISSANT, Édouard. Poética natural, poética forçada. **Revista Criação & Crítica**, São Paulo, n. 32, v. 1, p. 149-161, 2022.
- GLISSANT, Édouard. **Soleil de la Conscience**: poétique I. Paris: Gallimard, 1997a.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Cia das Letras, 2015.
- KRENAK, Ailton. **A Vida não é Útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- POVINELLI, Elizabeth. **Catástrofe Ancestral**: existências no liberalismo tardio. São Paulo: Ubu editora, 2024.
- QUIJANO, Aníbal. **Ensayos en torno a la Colonialidad del poder**. Ciudad Autónoma del Buenos Aires: Ediciones del signo, 2019.
- VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. Sobre o rigor poético do artista: uma outra concepção de ciência. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 258-281, 2018.

SOBRE O AUTOR

Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci é professor no Departamento de Filosofia e História da Educação-DEFHE da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Integrante dos grupos de pesquisa CNPq: PHALA – Grupo de Pesquisa Educação, Linguagem e Práticas Socioculturais (UNICAMP) e OLHO – Laboratório de Estudos Audiovisuais (UNICAMP).

E-mail: vinci@unicamp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2914-3032>.

Recebido em 15 de novembro de 2024 e aprovado em 03 de fevereiro de 2025.

Conficções: educação como invenção

Confictions: education as invention

Conficciones: la educación como invención

GABRIELE NIGRA SALGADO¹

RESUMO: O artigo apresenta e analisa diferentes imagens e vídeos, capturados pela autora e por professoras de uma escola reconhecida como “alternativa”, em Florianópolis-SC. Por meio do documentário *Conficções*, objeto estético que reúne essas produções imagéticas, propõe uma experiência ao leitor que possibilite suscitar novos modos de narrar o que entendemos por educação “alternativa”, privilegiando as linhas de fuga que indicam a potência das mudanças na maneira de (re)pensar a escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: Educação alternativa; documentário; experiência.

ABSTRACT: The article presents and analyzes different images and videos, captured by the author and teachers from a school recognized as “alternative”, in Florianópolis-SC. Through the documentary *Conficções*, an aesthetic object that brings together these image productions, it proposes an experience to the reader that makes it possible to raise new ways of narrating what we understand as “alternative” education, privileging the lines of flight that indicate the power of changes in the way (re)think schooling.

KEYWORDS: Alternative education; documentary; experience

1. Universidade Federal de Santa Catarina.

RESUMEN: El artículo presenta y analiza diferentes imágenes y videos, capturados por el autor y profesores de una escuela reconocida como “alternativa”, en Florianópolis-SC. A través del documental *Conficções*, objeto estético que reúne estas producciones de imágenes, propone al lector una experiencia que permite plantear nuevas formas de narrar lo que entendemos como educación “alternativa”, privilegiando las líneas de fuga que indican el poder de cambios en la forma de (re)pensar la escolarización.

PALABRAS CLAVE: Educación alternativa; documental; experiencia.

UM CONVITE À EXPERIÊNCIA

Este artigo propõe questionamentos aos discursos naturalizados acerca da noção de educação “alternativa”, a fim de ampliar os modos de ver e narrar essa proposta educacional. Para tanto, convido o/a leitor/a a se relacionar com as imagens e vídeos capturados por mim e pelas professoras de uma escola “alternativa” de Florianópolis-SC. Essas produções imagéticas foram articuladas em uma composição documental denominada *Conficções*² (20 min.), a qual apresento como possibilidade de transformar uma experiência pessoal e subjetiva em algo novo, reapropriado ao modo do/a espectador/a. Trata-se, portanto, de um convite para se deixar afetar por essas imagens e, assim, proliferar pequenos acontecimentos que escapem ao constante controle exercido pelo pensamento teórico-representacional.

Paraproduzir essas imagens, realizei três encontros³ com as professoras dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Praia do Riso⁴. Provocada pelos pensamentos advindos da cartografia como método (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015), meu esforço centrou-se em procurar, nas imagens produzidas, os instantes em que algo ocorre sem coincidir estritamente com o que se entende como escolarização, escapando à política da captura do pensamento por meio da aproximação com

2. O documentário está disponível através do link: <https://youtu.be/MPvoneatsLE>.

3. O objetivo destes encontros foi estimulá-las a capturarem, por meio de vídeos de no máximo 1 minuto, o que elas achavam que representava a ideia de alternativo na escola. Elas também produziram fotos que, junto com as produções da pesquisadora fizeram parte do documentário *Conficções*.

4. Uma instituição de educação infantil e fundamental, localizada em Florianópolis-SC. Esta escola foi escolhida por ser uma associação de pais e mestres fundada na década de oitenta, no contexto do movimento de contracultura, sendo referenciada, ainda hoje, como escola alternativa. Dentre as características destacadas pelas pessoas que a reconhecem com sendo alternativa está a organização democrática entre famílias, estudantes e profissionais da educação; proximidade com a natureza; organizações flexíveis do currículo, do espaço e do tempo de aula.

identidades. Busco, assim, fundamentar a ideia de que o alternativo se manifesta na educação como invenção – algo que não se representa por meio de identidades ou de um mundo já dado, mas que surge através do ato de pensar (DELEUZE, 2009), como uma deriva do caminho pré-estabelecido que possibilita o novo.

Desse modo, o movimento de análise que apresento neste artigo tem como desafio pensar modos de leitura das fotografias e vídeos produzidos que não submetam a imagem à representação de pensamentos já consolidados sobre o que é alternativo. Inspiram-me, nessa busca, os trabalhos de pesquisadores como Wunder (2008) e Oliveira Jr. (2016), em suas maneiras de interpretar a imagem – menos preocupados em decifrar significados que possam estar nela circulando e mais voltados para, com e através dela, tecer a escrita.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa que aposta na leitura do “recoo dos signos” (BARTHES, 2007) e busca um formato criativo e menos objetivo de tratar os dados produzidos. Neste propósito, os encontros para a produção de imagens, realizados com as professoras da Escola Praia do Riso, serão narrados em terceira pessoa, compondo uma estética de roteiro de cinema. O estilo de escrita em formato de cenas, com um tom literário e ficcional, teve inspiração no trabalho de Silveira (2014) e a fundamentação teórica, que perpassa a narrativa, foi inspirada no estudo de Silva (2017). A escolha por este formato propõe montar algumas imagens mentais através da roteirização do meu próprio percurso de pesquisa.

(DES)CAMINHOS EM CENAS: A PRODUÇÃO DE IMAGENS DO ALTERNATIVO NA ESCOLA PRAIA DO RISO

CENA 1.

Cenário: Coqueiros, bairro continental de Florianópolis. Setembro de 2016. Segunda feira, dia dezenove, às dezenove horas de uma noite quente de primavera. Sala de artes adornada por trabalhos manuais de crianças. Ouve-se o burburinho das conversas que antecedem a reunião pedagógica da Escola Praia do Riso.

Narradora: A pauta era a organização da assembleia que aconteceria na semana seguinte. O dia 12 de outubro se aproximava, e as crianças precisavam decidir, democraticamente, quais atividades aconteceriam na semana comemorativa dedicada a elas. Seis professoras e uma coordenadora pedagógica tinham a difícil tarefa de conciliar os mais diversos desejos dentro da estrutura escolar.

Não era uma escola qualquer; nela, as crianças podiam escolher o que queriam. Ainda assim, a proposta de levar bicicletas nem chegaria a ser votada, pois avaliaram que o pátio não comportaria a pedalada coletiva sem risco de acidentes. Quanto ao desejo de trazerem animais de estimação, concluíram que estes não ficariam tranquilos em meio ao alvoroço das crianças. Era evidente que queriam respeitar o direito de escolha dos alunos, mas conciliar aqueles desejos com a realidade escolar era um conflito inevitável.

Em meio àquelas negociações, lá estava ela. Um pouco deslocada e ansiosa para que chegasse o seu momento. Havia se preparado para estar com aquelas pessoas que, gentilmente, aceitaram participar da sua pesquisa de doutorado. Levou materiais para uma dinâmica. Tinha seu objetivo impresso em uma folha. Havia um passo a passo a seguir.

Para que tudo funcionasse bem, chegou cedo, quando ainda havia a euforia da saída das crianças – aquele corre-corre com gritos agudos que enchem de vida qualquer escola. Ao som daquele movimento, tão familiar para ela, testou os equipamentos, que sempre teimavam em falhar nos momentos mais críticos. Tudo estava perfeito! Exceto pelo atraso para o início da reunião.

Ela calculara, dentro do tempo total que lhe fora concedido, quantos minutos poderia dedicar a cada etapa planejada. Mania de controle? Ou insegurança diante dos imprevistos? Naquele momento, não sabia ao certo. Apenas se preocupava com o avançar das discussões.

Enfim, chegou sua hora. Baixou os olhos para reler a folha onde estava escrito: *elaborar algumas definições conjuntas do que poderia ser uma “escola alternativa” e estimular as professoras a fotografarem e filmarem cenas da escola que compõe essas definições.*

Com aquele objetivo em mente, apresentou sua proposta. Seu planejamento antecipado logo encontrou resistência: *Não gosto de fotografar e nem de filmar, mas gostaria de me ver neste alternativo para refletir a respeito. Posso pedir para os alunos filmarem?* (A escrita poderia ser uma solução para quem não queria captar imagens.) Era o corpo docente que afirmava a identidade “alternativa” daquela escola, e ela ansiava por um material que revelasse expressões, olhares e cenas cotidianas que traduzissem esse alternativo. Com esse esclarecimento, deu continuidade ao planejado.

Estipulou outro movimento: observar e comentar algumas imagens que ela havia pré-selecionado⁵. Dezenove fotografias, uma a uma, pintaram a pálida tela

5. Eram imagens selecionadas sob o critério das invariantes escolares (tempo, espaço, relações de saber e de poder), retirado do trabalho de Barrera (2016).

branca onde foram projetadas pelo datashow: *Que horror⁶! Pode passar. Nossa! O que é isso? Volta naquela imagem, por favor. Achei isso tão lindo⁷!* Com estas e outras exclamações o tempo de observação foi sendo estipulado pelos impactos de cada imagem naqueles corpos presentes: *Aquele corredor! Essa sala enfileirada! Por que as crianças têm que ficar olhando para frente? Olhando para o professor? A diferença é que a gente ouve as nossas crianças, aqui o espaço é delas.*

O tempo mecânico, planejado, definido e rígido, foi sendo destituído por um tempo corporal, vivo, que desatava reações imprevisíveis: *Esse não é um espaço para crianças, é um espaço para o adulto ter controle sobre a criança!* Algo fugia do que ela planejara e ganhava fluxo no ato de observar imagens e refletir em conjunto: *Esta imagem traz uma realidade que é quase de encarceramento das crianças, porque o corpo fica contido dentro desse espaço reduzido e o olhar direcionado todo para frente, para o professor, para o quadro, enfim, não tem nada que indica que elas foram convidadas para viver quatro horas do seu dia ali.*

Lembrou-se, aliviada, de que um convite havia sido feito para que as professoras estivessem ali, vivendo aquelas últimas horas de uma segunda-feira que inaugurava uma longa semana de trabalho: *A gente fala muito da figura do aluno, mas também o próprio professor dentro disso fica encarcerado.* Aquelas palavras tiveram um efeito-agulha, perfurando suas certezas com uma dúvida: apesar do convite elas, de fato, queriam estar ali? *O problema, muitas vezes não é o professor, mas onde ele se insere e que relação ele estabelece dentro daquilo.*

Dera-se conta de que também ali, naquela atividade de pesquisa, estabeleciam-se relações de força. Era uma educação maior e outra menor jogando com as forças relacionais. “Um modo maior operando com forças já estabelecidas, com movimentos já capturados que tentam induzir e até mesmo roubar o pensamento do outro através da aproximação da identidade⁸”.

Quando se modifica a relação, quando ela se dá de forma mais horizontal, isso também está inovando, sendo alternativo a uma forma hegemônica, tradicional. Que tradição seria essa? E que expressões cotidianas lhes revelam ou lhes dão pistas de que a educação que acontece nesta escola é, de alguma forma, alternativa? Ela ainda

6. As cenas retiradas do clipe *The Wall*, da banda inglesa Pink Floyd, foram as mais desconfortáveis, pois exibiam toda a crítica a uma escola autoritária.

7. A construção da Cidade Escola Ayni, em Guaporé-RS, baseada na permacultura e na bioconstrução, lhes despertou interesse por parecer uma escola indígena.

8. Silva (2017, p. 78).

tentava cumprir o planejado com aqueles questionamentos. Costurava o furo em sua rede de certezas e resistia ao fluxo do outro tempo já instaurado.

As professoras respondiam às perguntas: *Esse é um recorte do ser alternativo dessa escola. Não tem um sinal que determina que tenha que entrar! É mais orgânico esse tempo, é o tempo vivido mesmo, interno, que muitas vezes a gente respeita e pode respeitar por não estar atrelado a um sinal que vai bater, ou a uma grade curricular que alguém vai te cobrar.*

Mas Chronos insistia em não trabalhar a seu favor. Uma mesma imagem provocava muitos pensamentos e ela sentia que precisava intervir para encaminhar o próximo passo: *A gente falou de espaço, falou de tempo e de relações de poder. Então a gente já tem aqui três pontos para pensar o que pode ser alternativo.*

O maior operando como um jogo de forças relacionais, já estruturado. A agulha puxando a linha para tramar uma rede conceitual: *Temos três invariantes, ou seja, aquilo que toda escola tem: um espaço físico, o tempo controlado de alguma forma, ela tem relações de poder e ela tem mais o que?*

Mas a linha escapa da agulha num ato espontâneo de reflexão que interrompe a direção daquele pensamento: *Eu queria avançar para um processo de não ter que pedir para que os alunos façam pesquisas.*

O menor atuando como aquilo que ainda não foi capturado: *Criar uma parede do que interessa pesquisar. E pode ser que um faça e outro não, né? Pode ser que uns queiram fazer a pesquisa e trazer na aula e outros não. Acho que é nisso que a gente ainda está um pouco atrasadinhos.*

“Uma pesquisa em educação se cosendo entre agulhas e linhas e professoras e pesquisadora e tempos e... e... e⁹”. Já não havia como resistir e ela cedeu ao tempo do ato de pensar: *Eu vejo que na hora de pátio, às vezes, eles estão mais lá dentro da sala e o tempo é de pátio. Mas aí a sala deixou de ser o lugar de fazer atividade e o pátio o lugar de brincar. Eles fazem muito esse movimento.*

Ela se pôs a pensar no aspecto alternativo revelado naquela reflexão. As crianças, instituindo movimentos menores em seus cotidianos, destituem o movimento maior do planejamento escolar: *Se a gente fizer sempre desse jeito, eles vão aprender que brincar é no pátio e estudar é na sala. Eles já vêm reproduzindo isso que é colocado para eles de antemão. Então a gente precisa inverter a relação para que eles possam se olhar nisso. Junto ao reconhecimento das professoras, percebeu que também ela precisava inverter as relações para se olhar naquilo que estava acontecendo naquele encontro.*

9. Parafrazeando Silva (2017, p. 78).

E os desvios do que ela havia estabelecido pareciam já não lhe incomodar: *Aprender e fazer um trabalho vão ser em qualquer espaço físico dessa escola. Brincar também pode ser! Dá para brincar dentro da sala de aula e dá para brincar fora dela. E as vezes a gente inibi isso para ter controle.* Pouco a pouco também ela foi cedendo à ausência de controle. As definições sobre o que é alternativo não foram elaboradas. Aquilo já não fazia sentido.

Insistiria apenas nas fotografias, para que aquele exercício de observação fosse novamente realizado, mas com imagens produzidas por elas: *Minha proposta é fazer esse diálogo com imagens de vocês no próximo encontro. As fotos que vocês vão produzir podem falar outras coisas que nem vocês imaginavam que estavam dizendo! A potência das imagens está aí e eu acho que a gente pode trabalhar isso juntas.*

Já não importavam as definições pré-estabelecidas anteriores às relações. Percebia como todas aquelas experiências e reflexões compartilhadas, num simples exercício de observar imagens, suspendiam qualquer tentativa de definir o alternativo em um único conceito. Forças se chocaram promovendo encontros que ocuparam espaços desconhecidos nela. Nada saiu como o planejado.

Ainda assim, a sensação era de que tudo estava em seu lugar: *Porque esse percurso é de cada indivíduo que está ali, de cada profissional. Então mesmo com toda a limitação que essa condição, de estar dentro de um sistema, produz, é possível, ali dentro, a partir das relações que se estabelecem promover outro tipo de trajetória para aqueles estudantes. Outro tipo de busca, outro tipo de vivência. Eu concordo que a sala por si só não determina, ela limita, mas ela não me impede de “mudar o mundo”.*

Limites não determinam o possível. “A vida nunca é o que se espera dela, mas sim sempre o que nela acontece¹⁰”. Esta era a sua descoberta! O acontecimento lhe trouxera, enfim, o que buscava: Educação como invenção!

CENA 2.

Cenário: Florianópolis, vinte e seis de setembro de 2016. Tarde ensolarada e céu aberto. Uma imensa mangueira encravada no pátio de areia da escola. Som de crianças brincando.

Narradora: Sob a sombra da mangueira, enquanto aguardava a chegada das professoras, ela preparou sua câmera que havia levado para registrar o segundo encontro. Enquadrou, em primeiro plano, a menina que brincava com uma panelinha no

10. Silva (2017, p. 78).

pátio. A câmera permaneceu fixa em suas mãos por um minuto, quando ela ouviu se aproximarem as professoras, e a desligou. Chegaram animadas e se dirigiram ao refeitório para observarem as fotos impressas e sobrepostas na mesa. Ao contrário do primeiro encontro, a pesquisadora não havia determinado nenhum passo a passo. Deixou que as professoras falassem livremente ao observarem as imagens:



O que é alternativo é lidar com os materiais de uma maneira livre. É... eles [os estudantes] se expressarem unicamente! Aqui a gente vê beleza no que eles conseguem fazer. É uma liberdade total de expressão artística.

*Imagem 1 – Montagem de fotografias em composição com as falas da professora 1
Fonte: retirado de Salgado, 2018*

Pensamentos traduzidos em palavras e um mundo representativo revelado por fotografias.



Eu pensei nessa característica de ser uma escola diferente e queria mostrar estes pontos que a represente, como é o caso da roda e da assembleia, porque isso é bem defendido aqui na escola, da criança ter voz para decisão.

*Imagem 2 – Montagem de fotografias em composição com as falas da professora 2
Fonte: retirado de Salgado, 2018*

No ato de fotografar e observar imagens a visão exercia seu controle induzindo a um pensamento já existente.



Esse varal estendido com as roupas perdidas é muito a cara da escola! Porque isso inclui muito os pais que chegam e vão direto para lá. É um ponto de encontro das crianças também.

Imagem 3 – Fotografia em composição com as falas da professora 3

Fonte: retirado de Salgado, 2018

As fotografias representavam um mundo já dado em seus significados e funcionavam como pensamentos-tijolos numa espécie de muro, rebocado por camadas de cimento histórico a espera de alguém que os descubra num ato intuitivo e espontâneo.



Isso aqui, do material ser coletivo, eu também quis pegar. A coletividade é uma marca para nós. E acaba trazendo hábitos como organização, responsabilidade... tem que cuidar do material porque ele não é só seu. Ele é seu, mas é do outro também.

Imagem 4 – Fotografia em composição com as falas da professora 4

Fonte: retirado de Salgado, 2018

Como rachar o muro da representação? Como dar vazão à invenção na educação? A pesquisadora queria ampliar as possibilidades de se configurar a ideia do alternativo, em vez de conceituá-lo ou reconhecê-lo no que já está dado pelas imagens.

É muito mais inspirador ler um livro em cima de uma árvore, trabalhar embaixo dela, conversar, fazer trabalho em grupo e não em sala de aula. Acho que isso é muito da nossa escola.



*Imagem 5 – Montagem de fotografias e falas da professora 5
Fonte: retirado de Salgado, 2018*

Era preciso mergulhar com outros sentidos naquilo que estava sendo refletido com as professoras. Para isso, propôs uma análise de vídeos: *O alternativo pode estar muito além da visão, em outras sensações que nos fazem percebê-lo. E que sensações são essas? É no intuito de refletir sobre isso que proponho ouvirem os vídeos que fiz na minha primeira visita à escola, mas sem visualizarem as imagens.*

Uma questão foi colocada às professoras: o que, naquilo que escuto, me leva a dizer da sensação de uma escola alternativa?

Esta proposição estava associada à sua percepção quanto à primeira visita realizada à escola. Lembrava-se do quanto lhe chamou atenção a ausência de um som tão comum às escolas: o sinal de intervalo. O que substituía esse sinal era um som constante e cíclico de crianças brincando sem se preocuparem, alternando entre um brinquedo e outro, um parceiro de brincadeira e outro, um esconderijo, um jogo, etc.

Naquele dia ela filmou algumas destas cenas que foram ouvidas no exercício proposto. Também naquele mesmo dia ela registrou em seu diário de campo as seguintes palavras: *Não consigo negar o meu encantamento com aqueles sons e movimentos que enchem o ambiente dessa escola e fui embora ao som dos gritos e risos dessas mesmas crianças que, ali, parecem ter encontrado um espaço onde elas podem vivenciar a infância, como o próprio lema da escola diz.*

E ao longo daquela tarde com as professoras, estas palavras foram relidas porque tinha a intenção de incorporar novas percepções, deixar que os sentimentos entrassem em consideração para emergir olhares diferentes acerca do alternativo já constituído na escola.

Por isso finalizou com uma última proposta: *filmar com a câmera parada qualquer espaço da escola, estando atentas aos sons, texturas e imagens que criavam outra ideia de alternativo da escola*. Um movimento que ela já havia feito naquele mesmo dia, quando filmou a menina brincando com a panela.

Tentava instaurar uma forma outra de produzir o pensamento. Uma “cognição inventiva, que não se confunde com algo espontâneo ou intuitivo, como se fosse um processo de captura a esmo, mas num ato de repetição que tende a ir tornando os corpos outra coisa diferente do que se é”¹¹. Repetir o exercício do olhar, agora incluindo as sensações auditivas que o audiovisual permite.

Esta proposta potencializaria o ato de pensar como um procedimento inventivo frente à hegemonia do pensamento representacional? Uma pesquisa sendo tecida nas relações de subjetividade (agulha que fura o pano) e objetividade (a linha que junta os bordados), constituindo uma territorialização precária, passível de modificações e de novas invenções.

CENA 3.

Cenário: Florianópolis, primavera de 2016. Final de tarde do último dia de outubro. Sala de Artes da Escola Praia do Riso. Conversas em tom alto, gargalhadas e gritos sinalizam o horário de saída das crianças.

Narradora: As aulas daquele dia tinham acabado e as professoras, cada uma ao seu tempo, se liberavam para o último encontro com a pesquisadora. Foi difícil conseguir reuni-las todas no mesmo horário. Sucederam-se longas cinco semanas desde o último encontro. A proposta parecia ter se perdido neste intervalo.

A pesquisadora também estava perdida no universo de imagens nascidas de suas proposições às professoras. Para ela o desafio maior foi organizar algo apresentável com todo o material produzido: vinte e uma fotografias e onze vídeos, por volta de um minuto cada. Infinitas horas editando até que ela conseguisse articular uma narrativa, ainda que precária e provisória. Poderia ser apresentada como uma primeira proposta de montagem do documentário. Porém, encontrava-se num momento de repensar seus métodos e a própria pesquisa. Sentia que precisaria de mais tempo para que as coisas chegassem ao seu lugar. Precisaria ouvir o que as coisas tinham a lhe dizer em vez de forçá-las a dizer algo.

11. Silva (2017, p. 74).

Em meio àquelas dúvidas e incertezas, preferiu ser sincera assumindo aquele processo. Sua intenção para aquele terceiro encontro foi, então, despedir-se das professoras e da coordenadora da escola. Precisaria mergulhar na continuidade da escrita da tese e na criação audiovisual com os materiais produzidos por elas.

Atravessada pelas multiplicidades advindas daqueles encontros, não sabia de antemão o que surgiria e, tampouco previa os movimentos que iriam se constituir. Ainda assim, para dar um retorno ao coletivo que se fez naqueles encontros, decidiu apresentar os quase sete minutos de vídeo que ela havia editado.

Esclareceu que o próprio método de pesquisa estava sendo questionado por ela e que esse processo certamente faria com que outras possibilidades de montagem surgissem. Pediu para que elas tomassem aquele vídeo como um processo em andamento e não o resultado final. Justamente por isso, o vídeo apresentado não tinha um final demarcado. A repercussão foi positiva e a despedida foi animada.

Ela, por outro lado, partia cheia de incertezas. Um longo e exaustivo processo de reflexão, que acontece em meio a um “vazio criativo” lhe esperava. Sabia, porém, que esse processo de desconstrução das representações com as quais havia iniciado seu caminho era importante para uma pesquisa que estava se fazendo num campo de incertezas e invenções.

UMA TRAVESSIA PERIGOSA

As três cenas apresentadas não apenas contam como aconteceram os encontros de produções de imagens com as professoras da Escola Praia do Riso, como também descrevem a pesquisadora como “sujeito da experiência” (LARROSA, 2002), alguém que experimenta (do latim *experiri*) aquilo que sucede nas relações, não sem nenhum perigo (do radical *periri*), porque no âmbito das relações, o que sucede é sempre incerto, duvidoso, eventual e nos afeta, deixando sempre alguns rastros:

[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível onde aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. [...] é, sobretudo, um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (LARROSA, 2002, p. 24).

Como sujeito da experiência, ao mesmo tempo em que narro o que aconteceu nos encontros, revelo os sentimentos e dúvidas que me acometeram. Assim, inicio a narrativa da primeira cena enfocando o planejamento dos encontros e enfatizo seu aspecto fechado, desfavorável a novos encontros que pudessem provocar abalos nas formas sedentárias de pensamentos sobre o que se constituiu como alternativo naquela escola.

Aos poucos, caracterizo o sujeito moderno atuante em mim e como ele se relaciona permeado por informações, opiniões que pretendem conformar o mundo, segundo seu saber, seu poder e sua vontade (LARROSA, 2002). Mostro também a coexistência deste sujeito moderno com o sujeito da experiência, que vai dando lugar às coisas que lhe chegam, relacionando-se com o que lhe passa e com o que lhe acontece, com aquilo que o modifica.

Como apresentado, o planejamento inicial tinha o objetivo de elaborar um conceito de educação “alternativa” junto com as professoras, o que acabou não acontecendo. Como bem salientam Barbosa e Preve (2017), não há planos certos quando se provoca o pensamento do outro e, assim, fui sendo atravessada pelas relações que se estabeleceram naqueles encontros, o que me levou a desconsiderar os roteiros que havia planejado de antemão.

Cabe destacar que, através da produção de imagens eu não buscava o reconhecimento de uma “essência” do alternativo naquela escola. A busca por essências é um movimento passivo, característico do pensamento representacional que age pelo processo da reconhecimento e bloqueia o ato criativo de pensar. Este movimento busca atingir a identidade, elemento principal do modelo da representação: “O primado da identidade, seja qual for a maneira pela qual esta é concebida, define o mundo da representação” (DELEUZE, 2009, p. 15).

Apesar de não buscar por uma essência do alternativo, há que se considerar que, como parte da nossa cultura representacional, ela está presente nas fotografias e comentários da maioria das professoras, principalmente quando elas enfatizam o diferencial da escola. No segundo encontro, quando observamos as fotografias reveladas, foram destacadas algumas estruturas físicas como sendo o diferencial da escola, como o pátio arborizado, e uma grande mesa, sendo organizada pelos próprios estudantes para o lanche coletivo. A estrutura física das salas de aula aparece em várias imagens, mas a ênfase está na organização coletiva dos materiais e nos elementos escolhidos pelos estudantes para compor o ambiente de aula.

Algumas professoras também tiveram a intenção de mostrar o processo que envolve suas práticas pedagógicas, o que gerou desconforto em uma delas, que afirmou ter

tido dificuldade em se expressar através da fotografia porque esta se limita apenas ao instante captado, não contemplando todo o processo. Apesar da limitação apontada, as produções dos estudantes foram retratadas em algumas fotografias, o que se pode perceber nos enquadramentos de desenhos e cartazes colados nas paredes das salas e, também, alguns artefatos como uma maquete sendo confeccionada por várias mãos.

Também aparecem imagens que privilegiam gestos e relacionamentos, imprimindo significados que representam valores constituídos historicamente que reverberam no presente como pertencentes a uma pedagogia “alternativa”. Refiro-me a valorização das brincadeiras, realização de leituras e trabalhos ao ar livre (em cima de uma árvore ou no pátio); ao hábito de professores e estudantes se sentarem em roda para se olharem e ouvirem uns aos outros; ao ato de servir e partilhar o alimento na hora do lanche e a divisão das responsabilidades no cuidado com os materiais coletivos. Momentos de participação ativa das famílias nos eventos e atividades da escola e a assembleia das crianças, espaço em que há a possibilidade delas terem voz e direito de decisão, também são exemplos de ações que buscam romper com a tradicional hierarquia entre coordenação pedagógica, professores e estudantes, consolidada nas escolas tradicionais.

Identificar estes ícones que representam a essência da educação “alternativa” é apenas uma forma de se relacionar com a imagem, pautada pelo pensamento representacional que também faz parte do meu olhar de pesquisadora que analisa as imagens. Não quero dizer que este olhar não tenha nenhum valor para pesquisas acadêmicas, e nem mesmo a desconsidere nessa investigação, até porque, para desterritorializar alguns signos do alternativo, antes é preciso identificá-los.

No entanto, a aposta está noutra forma de se relacionar com a imagem, suspendendo as informações prévias que levam facilmente ao julgamento, à identidade e ao rótulo daquilo que se vê para dar espaço ao desconhecido, àquilo que desloca os sentidos através de uma perturbação do sensível; é o *punctum* de Roland Barthes (1984) abrindo possibilidade para que algo novo se afirme no plano do pensamento. Para ser coerente com a perspectiva aqui defendida, ao observar as fotografias e vídeos, o desafio consiste em atentar aos pequenos acontecimentos que escapam a lógica de controle, deixando uma abertura no intuito de que algo aconteça no encontro com estas imagens. Mas como isso seria possível se a experiência é algo singular e contingente a um indivíduo? Como o/a leitor/a poderia efetivar sua potência criadora a partir da minha experiência?

De acordo com Larrosa (2002) a experiência só tem sentido no modo como configura uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma

ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) e, sendo assim, uma forma do/a leitor/a apreender a minha experiência só seria possível se esta fosse revivida por ele/a tornando-a sua própria experiência.

É neste contexto que o documentário, transformado em produto artístico, se apresenta como possibilidade de transformar uma experiência pessoal e subjetiva em uma forma estética que pode ser reapropriada ao modo do/a espectador/a. Portanto, com as minhas próprias imagens, junto àquelas produzidas pelas professoras, busquei proporcionar uma experiência que pudesse proliferar estes pequenos acontecimentos que escapam ao constante controle exercido pelo pensamento teórico-representacional.

Com a elaboração de um documentário, minha proposta não é submeter as experiências acompanhadas nesta pesquisa a um conceito de alternativo que foi “descoberto” e será “entregue” ao/à espectador/a. Esta é a postura de quem busca o conhecimento para estabelecer uma verdade, enquanto que minha intenção é, a partir da minha experiência, daquilo que me aconteceu durante esta investigação, operar a ideia de alternativo pelas imagens, deslizar novos sentidos sobre um conceito que pode ser enunciado de diferentes formas.

É pensando o que somos e o que nos tornamos nos itinerários de nossa própria formação que vislumbro possibilidades de inspirar outro pensamento para a Educação, que não seja alternativo a partir de uma nova fórmula a ser instituída e inscrita no campo da educação maior, mas porque instaura “a arte da educação como invenção que não é outra coisa senão a arte de fazer com que cada um se torne único em seu projeto de criação, até sua própria altura, até seu próprio voo, até o melhor de suas potencialidades” (COSTA; CARDOSO, 2015, p. 13).

Iniciei este artigo falando das marcas que um sujeito da experiência pode adquirir quando se entrega aos acontecimentos que lhe afetam, e encerro com um convite a experiência desse encontro com as *Conficções* produzidas nesta pesquisa e disponibilizadas neste endereço: <https://youtu.be/MPvoneatsLE>. Que outra educação lhe vem à mente ao entrar em contato com estas imagens?

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Camila.; PREVE, Ana. Maria Hoepers. Geografias em deriva. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: CED, vol. 10, n. 3 p. 17-30, set./dez. 2017.
- BARTHES, Roland. **O império dos signos**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 164p.

- BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1984. 91p.
- BARRERA, Tathiana, Gouvêia. **O Movimento Brasileiro de Renovação Educacional no início do Século XXI**. 2016. 276 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (Faculdade de Educação, USP), São Paulo, 2016.
- COSTA, Gilcilene Dias da; CARDOSO, Roseli Moraes. Uma educação como *invenção* em Dalcídio Jurandir: a literatura como convite ao pensar/filosofar. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Graal, 2009. 438p.
- LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2015. 106p.
- OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de. M. A escuta das imagens. **Linha Mestra**, Campinas, v. 10, n. 29, p. 9-12, 2016.
- SALGADO, Gabriele Nigra. **Educação “Alternativa”**: do discurso à imagem. 2018. 297 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (Centro de Educação, UFSC), Florianópolis, 2018.
- SILVA, Felipe Vargas da. No entre uma formação docente menor. **Linha mestra**, Campinas, n. 33, p. 73-82, 2017.
- SILVEIRA, Eduardo. **Dissecações do corpo de um docente-artista em escrituras experimentais**. 2014. 397p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (Centro de Educação, UFSC), Florianópolis, 2014.
- WUNDER, Alik. **Foto quase grafias, o acontecimento por fotografias de escolas**. 2008. 127 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Faculdade de Educação, UNICAMP), Campinas, 2008.

SOBRE A AUTORA

Gabriele Nigra Salgado é licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professora/pesquisadora do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC.

E-mail: gabriele.salgado@ufsc.br.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1412-9691>.

Recebido em 09 de janeiro de 2025 e aprovado em 20 de fevereiro de 2025.

Um pio de resistência: conversas faladas, cantadas e *ficcionadas nos/dos/com* os cotidianos

A chirp of resistance: spoken, sung, and fictionalised conversations in/of/with daily life

Un pio de resistencia: conversaciones habladas, cantadas y ficcionalizadas en/de/con los cotidianos

ROSEMARY DOS SANTOS¹

THAYRA FERNANDES PEREIRA²

LETÍCIA AIRES DE FARIAS³

RESUMO: Rompendo com a linearidade de uma escrita acadêmica, este artigo surge com o objetivo de pensar as múltiplas linguagens – escritas, sonoras, visuais, digitais, corporais, artísticas e tantas outras – como manifestações legítimas de saber. Para isso, usamos como metodologia a apropriação criativa de um trabalho derivado do X Seminário de Laboratórios e Grupos de Pesquisa, sob o tema “Redes educativas, imagens e sons na produção e circulação de ‘conhecimentosignificações’: conversas entre pesquisas em Educação”, que aconteceu entre os dias 13 e 16 de maio de 2024. Os movimentos dos cotidianos e os movimentos da cibercultura nos possibilitam acionar as conversas como dispositivos para criar narrativas ficcionais daquilo que nos afeta, nossas *‘narrativasafetos’*. E, com isso, traçamos uma conversa com o grupo de pesquisa “Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença” (Cunadi), coordenado por Maria da Conceição, e sua criação cotidiana “*Professoras em devir: fabulações imagéticas de si, problematizações do feminino e implicações para a docência e para os currículos*”, para assim compreender como nossas construções de saber podem nos ajudar a pensar a ciência e a sonhar com outros mundos.

PALAVRAS-CHAVE: Múltiplas linguagens; grupos de pesquisa; narrativasafetos; ficção.

1. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

2. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

3. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

ABSTRACT: Breaking away from the linearity of academic writing, this article aims to explore multiple languages – written, auditory, visual, digital, corporeal, artistic, and many others – as legitimate manifestations of knowledge. To achieve this, we employ a creative appropriation methodology based on work derived from the X Seminar of Laboratories and Research Groups, under the theme “Educational networks, images, and sounds in the production and circulation of ‘knowledge-meanings’: conversations between research in Education,” which took place from May 13 to 16, 2024. Everyday movements and cyberculture movements enable us to activate conversations as devices to create fictional narratives of what affects us, our ‘narrative-affects’. In this way, we engage in a conversation with the research group “Curricula, Audiovisual Narratives, and Difference” (Cunadi), coordinated by Maria da Conceição, and its daily creation “Teachers in becoming: image-based fabrications of oneself, problematizations of the feminine, and implications for teaching and curricula,” to understand how our constructions of knowledge can help us think about science and dream of other worlds.

KEYWORDS: Multiple languages; research groups; narrative-affects; fiction.

RESUMEN: Rompiendo con la linealidad de una escritura académica, este artículo surge con el objetivo de pensar las múltiples lenguajes –escritos, sonoros, visuales, digitales, corporales, artísticos y tantos otros– como manifestaciones legítimas de conocimiento. Para ello, utilizamos como metodología la apropiación creativa de un trabajo derivado del X Seminario de Laboratorios y Grupos de Investigación, bajo el tema “Redes educativas, imágenes y sonidos en la producción y circulación de ‘conocimientos significaciones’: conversaciones entre investigaciones en Educación”, que tuvo lugar entre los días 13 y 16 de mayo de 2024. Los movimientos de los cotidianos y los movimientos de la cibercultura nos posibilitan activar las conversaciones como dispositivos para crear narrativas ficcionales de aquello que nos afecta, nuestras ‘narrativas afectos’. Y, con ello, trazamos una conversación con el grupo de investigación “Currículos, Narrativas Audiovisuales y Diferencia” (Cunadi), coordinado por Maria da Conceição, y su creación cotidiana “Profesoras en devenir: fabulaciones imagéticas de sí, problematizaciones de lo femenino e implicaciones para la docencia y los currículos”, para así comprender cómo nuestras construcciones de conocimiento pueden ayudarnos a pensar la ciencia y soñar con otros mundos.

PALABRAS CLAVE: Múltiples lenguajes; grupos de investigación; narrativas afectos; ficción.

TECENDO GAIOLAS DE VENTO: O PASSARINHAR DA CRIAÇÃO

Despencados de voos cansativos

Complicados e pensativos

Machucados após tantos crivos

Blindados com nossos motivos

Amuados, reflexivos

E dá-lhe antidepressivos

Acanhados entre discos e livros

Inofensivos [...]

Passarinhos soltos a voar, dispostos a achar um ninho [...]

(Passarinhos, música de Emicida com participação de Vanessa da Mata)

Por meio de corpos e palavras, as imagens, os sons e os afetos se tornam poesia e urdem-se em tramas vivas, pulsando no compasso da existência. Este artigo enaltece a arte como força vital, uma potência que nos convoca à reinvenção dos modos de estar no mundo e à forja de ‘*conhecimentossignificações*’, tecidos por desejos e sensações. Em contraposição à mecanização e à coisificação dos ‘*corposmentes*’, propomos uma escrita política que reverbera em múltiplas linguagens: cantadas, faladas, *ficcionadas*. A experiência sensorial – tátil, sonora, visual – revela-se como um diálogo que não apenas nos atravessa, mas também nos impele a agir, a criar e a transfigurar; o “[...] que importa então a não-funcionalidade de um detalhe, uma vez ele já denota o que realmente ocorreu: o real concreto torna-se a justificação suficiente do dizer.” (BARTHES, 1984, p. 135).

A epígrafe deste texto nos convida, a partir da música, a ficcionalizar, inspirando todos os nossos sentidos a “ver, ouvir, tocar cheirar e degustar tudo aquilo que aparecer em nossos caminhos” (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019, p. 23-24). Somos como “passarinhos” “dispostos a achar um ninho”, então precisamos ter a coragem de alçar voos e impedir as tentativas de aprisionamento, mostrando outras formas de narrar os ‘*conhecimentossignificações*’ que criamos a partir dos movimentos da cibercultura, visto que, nesse processo, nós também remixamos, hipermedializamos, hipertextualizamos e criamos redes rizomáticas em conjunto (SANTOS; FARIAS; PEREIRA, 2024). É por isso que escolhemos diferentes táticas, para que a criação aqui tecida não siga moldes acadêmicos, reduzindo a criação de um artigo a uma única linguagem: a escrita. Paradoxalmente, utilizamos as palavras para ultrapassar seus próprios limites, desdobrando-as em outras formas de expressão e

significado. Nesse gesto, reivindicamos práticas cotidianistas, ciberculturais e artísticas como espaços legítimos de saber, subvertendo a exclusividade da escrita como única forma válida de pensamento acadêmico. Recordamos, com Deleuze (1999, p. 4), que não há “tantas oposições entre as ciências e as artes”, reafirmando que o ato de pensar também é, por essência, criação. A narrativa transforma-se em um campo de resistência em que linguagens coexistem em saberes múltiplos.

A presente pesquisa, ancorada nesses escritos, nasce de uma provocação que antecede a linearidade imposta pelo tempo. A inquietação surgiu em um debate do grupo de pesquisa Educação e Cibercultura (EduCiber), ao nos depararmos com um trecho do livro *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções* que diz: “Como produzir uma escrita que expresse o transtorno, a falta de palavras, o excesso de delírio, a possibilidade da perda da razão?” (RIBETTO, 2016, p. 60). Assim, entre os dias 13 e 16 de maio de 2024, essa indagação encontrou ressonância nos ‘*espaços-tempos*’ da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com encontros ‘*dentro-fora*’ dos campi Maracanã e São Gonçalo. No X Seminário de Laboratórios e Grupos de Pesquisa, sob o tema “Redes educativas, imagens e sons na produção e circulação de ‘conhecimentosignificações’: conversas entre pesquisas em Educação”, essa pergunta retornou a nós. O evento, organizado por laboratórios vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEDU), transformou-se em um espaço de compartilhamentos e experimentações.

Carregada por memórias fragmentadas, apagadas e por vezes dolorosas, a realidade do passado-recente foi invadida pela pandemia, que nos privou do toque em razão da “[...] necessidade de quarentena, evitando contato físico entre pessoas, fazendo que muitos se mantivessem em casa, numa espécie de isolamento social” (FARIAS; AVELAR; SANTOS, 2022, p. 2). A ausência dessas conexões nos fez compreender com ainda mais profundidade a importância dos abraços, dos beijos, dos olhares, dos cheiros e dos sabores. Por isso, encontramos táticas na cibercultura para subverter as imposições e “[...] aproximar os corpos distantes e mostrando diversas formas de sentir esse mundo pandêmico e sobreviver aos males da doença” (FARIAS; AVELAR; SANTOS, 2022, p. 2).

Em 2024, o evento não buscou apenas o retorno à presencialidade; também se propôs a cultivar algo maior: a parceria coletiva. Desse modo, cada grupo de pesquisa compartilhou, previamente, uma criação própria – fosse em formatos sonoros, imagéticos ou textuais. Em seguida, por meio de um sorteio, outro grupo foi convidado a

realizar uma apropriação criativa desse material, recriando-o e traduzindo-o em uma nova expressão. Foi nesse contexto que os movimentos ciberculturais nos mobilizaram a pensar em como apropriar-se, transformar, misturar-se ao Outro, que também é parte de nós. Essa prática despertou um movimento artístico de deslocamento e invenção.

Motivadas por essa proposta, abraçamos a metáfora dos pássaros. Como pássaros, voamos em bando, coletivamente, formando “uma nuvem de pios” (COUTO, 2013). Cada batida de asa é um convite ao Outro, um som. No ar, somos dança sem ensaio, curvas que se encontram, espaços que se apertam e se soltam, enquanto o movimento se refaz a cada instante. Não há solidão no voo: há proximidade, há o toque de estarmos lado a lado, há encontros. Nesse contexto, dialogamos com Ferraço (2024), reafirmando a arte e sua capacidade de subverter, sensibilizar e provocar, legitimando saberes outros que atravessam dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas. Do mesmo modo, a ciência, em sua inquietação criadora, expande os territórios da arte, construindo um campo de composição, em cujo interior, como nos diz Deleuze (1999, p. 6), “se dão grandes encontros”.

Se aprendemos que os seminários acadêmicos têm como finalidade a comunicação, o X Seminário nos convidou a desviar das trilhas bem demarcadas da normatividade e ‘*desaprenderaprendendo*’. Como afirma Deleuze (1999, p. 11), “a informação é exatamente o sistema do controle”. O filósofo compara a informação a um sistema de palavras de ordem: aquilo que organiza, regula e determina o que devemos crer e dizer. No entanto, às mesmas palavras que podem ditar controle também cabe a potência de ditar criação. A criação, por sua vez, não se submete à lógica da comunicação. Criar não é simplesmente enfileirar palavras, tampouco decifrar ou decodificar códigos previamente estabelecidos. Criar é inventar, é ousar neologismos, é um “flagrante delito de fabular” (DELEUZE, 2013 p. 161). E é nesse desvio que reside a resistência. A criação, como ato de resistência, foge ao controle e nos abre para a invenção de outros modos de pensar e existir. A arte cria vida, a arte escreve história e a arte também reescreve o próprio texto acadêmico, subvertendo as palavras de ordem para fazer delas caminhos de criação. Pensamos que, talvez, este seja o anseio do seminário: reconhecer as múltiplas criações como formas legítimas de produção científica, ultrapassando o instituído e resistindo coletivamente, como o pássaro, cuja presença nos toca em qualquer lugar, com sons que expressam o indizível.

Portanto, objetivamos, neste artigo, pensar as múltiplas linguagens – escritas, sonoras, visuais, digitais, corporais, artísticas e tantas outras – como manifestações legítimas de saber. Propomo-nos a expandir a concepção de ciência, mas sem

romper com o texto escrito, reivindicando outros modos científicos, em uma ciência viva, plural e sensível. Buscamos enaltecer as criações dos cotidianos, acolhendo-as como formas legítimas de conhecimento que questionam a rigidez cartesiana e ampliam as possibilidades epistemológicas *nos/dos/com* os cotidianos.

Acreditamos que a epistemologia dita o caráter político das pesquisas, e é por isso que os movimentos para se pesquisar com os cotidianos nos acompanham. Com esses movimentos, nós percebemos o *sentimento de mundo* (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019) e sentimos o que os praticantes culturais⁴ (CERTEAU, 2003) querem nos contar sobre seus saberes, postura esta capaz de nos fazer encarar nossas cegueiras epistemológicas (OLIVEIRA, 2023) e romper com “[...] a parcialidade de nossa visão, desenvolvida no seio de uma cultura, também sempre parcial” (OLIVEIRA, 2023, p. 51).

Os cotidianos e seus praticantes carregam em suas relações os muitos ‘*conhecimentossignificações*’ que precisam circular (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019) para romperem com essas cegueiras e ampliarem nossas percepções do que é a ciência e suas concepções. Por isso, inspiramo-nos nos pássaros, nossos personagens conceituais (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019), que, em seus movimentos, revelam que o deslocamento não é apenas geográfico, mas também poético. Cada voo é um gesto que narra histórias de partida, de encontro e, por vezes, de retorno. Desejamos mostrar outras formas de anunciar, com múltiplas linguagens, os saberes cotidianos que resistem e criam, em um *passarinhar de criação*. Talvez possamos aprender com eles a nos mover com a delicadeza de quem se deixa guiar pelo vento, sem temer as mudanças que o vento sugere, e “[...] essas maneiras incluem, de modo inseparável, o fazerpensar, tanto como a práticateoriaprática, em movimentos sincrônicos que misturam, sempre, agir, dizer, criar, lembrar, sentir...” (ALVES, 2003, p. 2).

Ainda nesse *passarinhar*, trazemos os movimentos da cibercultura em bricolagem com os movimentos dos cotidianos, mostrando a tessitura rizomática de nossas pesquisas. Para colaborar com essa narrativa, vamos *sempre além do já sabido* (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019) e convidamos Mia Couto a tecer conosco, por meio de seu conto *O embondeiro que sonhava pássaros*,⁵ presente na obra *Cada homem é uma raça* (2013). Afinal, somos “pássaros, todos os que no chão desconhecem morada” (COUTO, 2013). O autor narra a história do passarinheiro, um

4. O termo praticante cultural se refere aos indivíduos que vivem e se envolvem dialogicamente com as práticas do cotidiano.

5. O conto pode ser lido através do link: <https://www.revistaprosaveroearte.com/o-embondeiro-que-sonhava-passaros-um-conto-mia-couto/>. Acesso em: 4 dez. 2024.

homem sem nome que, mesmo invisibilizado e marginalizado pelo racismo colonial – “aquele preto quem era?” (COUTO, 2013) – encantava as crianças com suas gaiolas aladas e pássaros que pareciam voar, mesmo presos. Suas criações fabulares contrastavam com a dureza de um mundo que o relegava à sombra.

Movidas pelo X Seminário de Laboratórios e Grupos de Pesquisa, adotamos a metodologia de compartilhamentos da apropriação criativa, acionando o dispositivo de conversa (SKLIAR, 2011), que compreendemos não como um simples acordo, mas como uma relação conversacional mútua e aberta. Nesse processo, apoiamos-nos no conceito de ficção (CERTÉAU, 2016) para nos recompor, recusando-nos a fixar nas datas marcadas do seminário, indo além, em direção àquilo que nele permanece em nós: um real que não existe mais, que nunca chegou a acontecer, mas que, contraditoriamente, continua habitando nosso presente. Utilizamos o Moodle como repositório de memória virtual e nos propomos a dialogar com um trabalho produzido por *‘professoraspesquisadoras’*.

Esse trabalho nos rompe, nos afeta (SPINOZA, 2010) e nos expande. É derivado do grupo de pesquisa “Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença” (Cunadi), coordenado por Maria da Conceição. Apropriamo-nos desses materiais e estabelecemos uma conversa cheia de uma reciprocidade imaginada de saberes, na arte da criação e na ficção, gesticulando, gritando e, por vezes, silenciando. Movemos nossos corpos em direção à ação, narrando o lugar do Outro, que também é o nosso (SKLIAR, 2011), em seus transbordamentos e afetações.

FILHOS DA RUA, CANTOS QUE RESISTEM **NOS/DOS/COM** OS COTIDIANOS

Em *O que é filosofia?* (2000), Deleuze e Guattari teorizam sobre o caos, afirmando que buscamos apenas um sopro de ordem para nos proteger de sua voracidade. O caos, como descrevem, é a dor de um pensamento que escapa, de ideias que se desfazem no instante em que nascem, corroídas pelo esquecimento ou lançadas em uma espiral de fugas, sempre indomáveis. Partimos, então, desse encontro com o caos: a analogia com os pássaros e tudo o que ela evoca emergem dessa colisão.

A narrativa, que inicialmente se desenha na primeira pessoa do plural, desliza para a terceira, buscando um distanciamento ilusório de uma dor que nunca se ausenta, permanecendo insistentemente próxima. Esse deslocamento, contudo, não passa de um artifício: a dor não se aparta, apenas veste a máscara da neutralidade, camuflando-se no tecido do discurso. Adiante, o “nós” ressurgiu, convocando o

coletivo que aproxima, como se o ato de narrar fosse, em si, uma convocação à partilha, uma impossibilidade de carregar sozinha o peso do vivido. Os verbos, então, arrastam-nos de volta aos ‘*espaçostempos*’ compartilhados, à geografia comum, em que a dor não é apenas memória, mas se transfigura em resistência, em uma criação tecida a muitas mãos, em um gesto que recusa o isolamento e abraça o Outro.

Em janeiro de 2024, uma enchente assolou o Rio de Janeiro, especialmente a Zona Norte.⁶ Naquele mês, uma das autoras deste texto viu sua casa ser tomada pelas águas. Entre tantas perdas materiais, uma dor mais funda se fez presente: a morte de Áquila, a calopsita de seu companheiro. O nome, inspirado na constelação da águia, carregava consigo a promessa de voo, mas Áquila não voou. Quando jovem, fora atacada por um rato, e suas asas nunca recuperaram a força. Ainda assim, ela resistia. Seu piar era como um manifesto pela liberdade de existir. No chão, batia as asas como se buscasse o céu, a finitude-infinita que não alcançava. Naquele dia, quando as águas invadiram a casa, Áquila permaneceu imóvel no chão. A correnteza, indiferente, a engoliu. Seu último pio foi um canto de resistência, um som que ecoou antes de ceder ao silêncio. E o silêncio era quase insuportável. A gaiola, que era aberta, encontrava-se, agora, vazia. Fechou os olhos. Mas então “[...] acordou num chilreio. Os pássaros! Mais de infinitos, cobriam toda a esquadra” (COUTO, 2013). Outros pássaros começaram a soar, enchendo o espaço vazio com seu canto. No início, o piar parecia um lamento, um eco da tragédia que sufocava. Não queria ouvir mais sons, mas, mesmo entre os escombros, as aves insistiam em existir. A telha de sua casa tornou-se abrigo para esses habitantes da natureza.

A sinuosidade do artigo nos transporta de volta à universidade, consentânea à linha de pesquisa Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais. Voltamos à escrita do “nós”, na primeira pessoa do plural, entregando-nos à pluralidade e à diversidade de sentidos que ela carrega. Estudamos *nos/dos/com* os cotidianos e, em uma simbiose inevitável, tornamo-nos partes inseparáveis de nossas pesquisas, nas quais todos os sons, imagens e encontros contam histórias e revelam ‘*conhecimentosignificações*’. Os acontecimentos nos mobilizam. Compreendemos que não há como fugir do caos: esconder-se dele é abdicar da vida. Queremos, em uma docência artística, extrair do caos a sensibilidade, os afetos e os perceptos, compondo

6. Fortes chuvas no Estado do Rio de Janeiro alertam para a falta de infraestrutura da cidade e, principalmente, ressaltam as desigualdades nos bairros periféricos, os que mais sofrem com o volume e os estragos causados pelo acúmulo de água. Cf.: <https://neomundo.org.br/2024/01/18/chuvas-no-rio-repetem-tragedia-anunciada-e-acentua-desigualdades/>. Acesso em: 4 dez. 2024.

um plano que nos permita experimentar linhas de fuga criativas e deslocar-nos para novas possibilidades (DELEUZE; GUATTARI, 2000).

Aprendemos com os cotidianos a arte da resistência, a capacidade de conduzir o caos sem deixá-lo nos engolir. Como afirma Deleuze (1999, p. 14), “Somente o ato de resistência resiste à morte, seja sob a forma de uma obra de arte, seja sob a forma de uma luta entre os homens”. Os pássaros, com seus cantos, deixaram de ser apenas mensageiros da perda para se tornarem memória de algo maior: um gesto de vida que persiste, mesmo diante do caos. Águila está viva! Como corpo-incorpóreo, como símbolo, uma imagem de resistência que enfrenta o descaso público diante das inundações que devastam, de forma recorrente, as regiões periféricas. Sua história ecoa como os cantos que ela jamais pôde entoar plenamente: um manifesto silencioso que nos convoca a não esquecer. Por isso, concordamos com Deleuze e Guattari (1997, p. 32 *apud* TADEU, 2002, p. 53):

Quando pensar no conceito de “pássaro”, não perguntar “a que gênero pertence ou que espécies tem?”, mas “de que se compõe?” Não “o que é?”, mas “o que ele pode fazer?” e o “que podemos fazer com ele?”. Pensar no “conceito” de pássaro a partir da “composição de suas posturas, de suas cores e de seus cantos”.

Incorporamos o conceito de pássaro em sua composição de cores, cantos e, sobretudo, de resistência. Por isso, aliamos-nos a Mía Couto em sua literatura do imaginário. O poético, que invade a dor de uma colonização sangrenta, fabula com a sensibilidade do “faz de conta”, resiste aos apagamentos de sujeitos que viram números e de pessoas que sequer têm nomes em meio às estatísticas. Em *O embondeiro que sonhava pássaros* (2013), Couto narra a história daquele que não é nomeado, mas apelidado de passarinho. Um homem negro que atravessa as ruas descalço, carregando seus pássaros em gaiolas que não os aprisionam verdadeiramente.

A hostilidade dos colonos brancos o vê como uma ameaça à ordem estabelecida. Mas o passarinho tinha as crianças. Tinha Tiago, o menino fabulador que desobedece a seus pais para sonhar com os pássaros. Os pássaros piavam, e “[...] aquela música se estranhava nos moradores, mostrando que aquele bairro não pertencia àquela terra. Afinal, os pássaros *desautenticavam* os residentes, estrangeirando-lhes” (COUTO, 2013). A ancestralidade da terra grita: os estrangeiros somos nós, que não nos aventuramos na arte de fabular, que não escutamos os sons, que não vemos para além da visão, que não sentimos o mundo com os

sentidos abertos. As crianças, como Tiago, tornam-se “mais filhos da rua que da casa” (COUTO, 2013). A rua, os cotidianos, a terra, a ancestralidade são ‘*espaços-tempos*’ vivos de uma ‘*aprendizagemensino*’, por meio da qual se ‘*aprendeensina*’ para além dos muros, na liberdade do viver. No caos e na tragédia, o passarinho desaparece, mas os pássaros permanecem. Eles lembram aos colonizadores que há resistência no sonhar, que a liberdade é um voo impossível de aprisionar.

O X Seminário de Laboratórios e Grupos de Pesquisa revelou-nos que o ato de criar é, acima de tudo, um gesto de resistência: às amarras que nos sufocam, às formas que nos enquadram, aos silêncios que nos impõem. É no múltiplo, no cruzamento de vozes, nos saberes ordinários que ‘*aprendemosensinamos*’. Há uma urgência em romper os limites que restringem as produções artístico-culturais no campo do conhecimento, uma necessidade de libertar o que não se encaixa nas formas rígidas do sistema acadêmico. No vídeo *A necessidade da criação artístico-cultural para/na área da Educação: criação e experiências*, disponível no YouTube,⁷ Ferraço (2024) nos convida a refletir sobre a valorização quase exclusiva do artigo científico, medido pelas métricas centralizadoras do Qualis Periódico. Essa hegemonia, imposta pelos legisladores do saber⁸ (OLIVEIRA, 2014), exclui práticas e produções que carregam a força do sensível, a profundidade do ético e a delicadeza do estético. Tudo aquilo que não cabe nas normativas é silenciado, como se não tivesse o mesmo rigor ou relevância.

Para Ferraço (2024), e para nós, as práticas culturais e os gestos criativos carregam em si um pensamento tão denso quanto qualquer artigo. São expressões de vida e resistência que permanecem à margem não por falta de valor, mas por não se conformarem à lógica que invisibiliza o que não pode ser mensurado. Alves, Ferraço e Gomes (2019, p. 1036) lembram-nos de que “Nosso movimento de criação não existe porque o queremos, mas porque é uma necessidade da vida em nossos tantos cotidianos”. Sendo assim, abraçamos a metodologia da apropriação criativa, um chamado à criação que nos convoca a questionar e reconhecer o conhecimento como um ato vivo e plural. Nesse processo, a resistência, em todas as suas formas, manifesta-se como um gesto que reinventa e desafia o que está posto. Afinal, a arte, a cultura e a educação tecem novos mundos possíveis. É por meio delas que

7. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/7lU4u4ujcHo?si=4BthusPYxisuDd4K>. Acesso em: 4 dez. 2024.

8. Os legisladores do poder são aqueles que possuem o poder de definir os modos de produção de conhecimentos no campo da pesquisa acadêmica e que definem o que é ou não divulgado, de acordo com suas relações de poder/saber capitalistas (OLIVEIRA, 2014).

sustentamos o imaginário coletivo em tempos de profundas transformações, mantendo vivo o desejo de criar, resistir e fabular.

QUANDO O CHÃO NÃO É LUGAR: A LINGUAGEM DO VOO

Retornando a nossa epígrafe, percebemos na música de Emicida o quanto os passarinhos resistem às imposições de viver em um sistema que tanto nos cobra, que tanto nos amarra e tenta nos manter aprisionados no chão ou nas gaiolas das rotinas. E mesmo com tantas estratégias, deixa-nos “*cansados, complicados, pensativos, machucados, blindados, amuados e reflexivos*”, com o objetivo de parar nossos voos e romper com os sonhos daquele passarinho, mas contrariamos essas expectativas e continuamos “*a voar dispostos*”.

Escolhemos continuar a alçar voos porque compreendemos que, nesse ato de potência, podemos ler o mundo e amplificar “nossas perspectivas de sonhar outros mundos” (SANTOS *et al.*, 2021, p. 180). Para isso, lançamo-nos ao desconhecido: ouvimos outros pássaros, sentimos a pluralidade do amanhecer e nos entregamos ao inesperado do acontecimento. A arte de pensar com os sentidos nos levou a habitar um estado de devir. Como afirmam Deleuze e Guattari (1997), o devir nunca é um movimento solitário, ele acontece na relação, no encontro: aquele que devém e aquilo que o atravessa formam juntos um bloco de intensidades. Não há equilíbrio, apenas fluxo, um movimento dinâmico e sempre em transformação. O devir não é uma troca, mas sim uma confiança sem interlocutor possível, um acontecimento singular que escapa às palavras e às formas fixas. Esse devir, portanto, encontra em nós e em nossas redes um agenciamento rizomático, uma multiplicidade em que os fluxos do desejo não se encerram, e sim se expandem, criando novos caminhos e novas intensidades, arrebatando-os.

Em um devir-passarinho, tomamos os movimentos da cibercultura, porque entendemos que se trata de “[...] um processo que se dá em rede e nas redes, onde a interação entre os outros contextos e o modo como nessas interações incorporamos ‘*conhecimentossignificações*’ que nos permitem atuarmos em nossas práticas” (SANTOS *et al.*, 2021, p. 197), em diferentes ‘*espaçostempos*’. Assim, trazemos em nossas escritas um “nós” de algo que nos move, uma evolução a-paralela que escapa à linearidade. De modo semelhante, na narrativa de Mia Couto, o menino, ao ouvir que “a voz do passarinho lhe chegava, vinda de além-grades” (COUTO, 2013), não se transforma em pássaro, mas se deixa atravessar pelo chamado. Ultrapassamos

fronteiras: “foi-se embalando no ritmo, deixando de escutar o mundo lá fora” (COUTO, 2013). Ambos mostram que o devir não consiste em assumir a forma do Outro, mas em abrir-se ao encontro que desestabiliza, reconfigura e recria o ser. Na canção de Emicida e na raiz de Tiago, que se *arvoreja*, o desejo pulsa em composições ativas e coletivas. Somos, nesse movimento, rizomas e seres em potência, afetados pelas intensidades que nos atravessam.

Entre devires, encontros e composições, configura-se o agenciamento, no “entre”, no intervalo em que corpos, pensamentos e forças se encontram e se criam. Nesse fluxo, o desejar não se esgota: ele se multiplica, criando ‘*espaçotempos*’ de relação que atravessam o ‘*sentirpensar*’. Como observa Deleuze e Parnet (1998), o agenciamento é a unidade mínima real, um plano de imanência em que multiplicidades se organizam, rompendo com ideias, conceitos ou significantes isolados.

No X Seminário de Laboratórios e Grupos de Pesquisa, habitamos o “entre”. Não sabemos ao certo quando começou, mas sabemos que estamos vivendo esse processo e que ele não terminará, pois pulsa em nós. Nossos corpos-incorpóreos encontraram-se com outros, instaurando um campo de escuta, de criação e de dizeres até então silenciados. Conforme argumenta Bajour (2023, p. 100), “[...] nossos silêncios não estão tão sozinhos quando nos abrimos aos dizeres e calares dos outros e outras. Só assim os silêncios fazem sentido. O silêncio é sempre ‘entre’”. Nesse encontro com o não dito, o silêncio ressoa em nós, compondo uma escuta compartilhada que se revelou como um grito em potência – um impulso capaz de romper a imobilidade e movimentar o pensamento. Agenciadas por esse devir, permanecemos imersas no movimento do “entre”, na expansão contínua do que somos, do que ainda podemos ser e do que se recusa a se extinguir em nós.

Em um ato de criação coletivo, apropriamo-nos de um trabalho apresentado no X Seminário de Laboratórios e Grupos de Pesquisa, que reafirmou a luta por uma pesquisa que corrobore as narrativas, em suas mais variadas formas – imagéticas, oralizadas, escritas – e esculpidas em múltiplos modos de ‘*sentirfazerpensar*’. Essas produções emanam do poder criativo de um grupo de pesquisa liderado por ‘*professoraspesquisadoras*’ que resistem e criam por meio de linguagens plurais e insurgentes. Sua obra nos desafiou: *Professoras em devir: Fabulações imagéticas de si, problematizações do feminino e implicações para a docência e para os currículos* (Cunadi), disponível no Moodle do Seminário.

Narraremos as experiências ciberculturais, audiovisuais, imagéticas e sonoras como um exercício de fabulação ficcional. Inspiramo-nos no dispositivo da conversa,

conforme Skliar (2011), para criar nossas ‘narrativasafetos’ (SANTOS; FARIAS; PEREIRA, 2024), que se apresentam como um movimento capaz de invadir os sentidos e desestruturar a lógica do ordenamento. Não se pode conter o ar da palavra, ela precisa ser libertada. Assim, a conversa não segue uma alternância metódica – ela se rompe no caos, fragmenta-se e se refaz. Mais do que respostas, ela suscita dúvidas, multiplicando questionamentos. Skliar (2011, p. 201) afirma que a conversa rejeita a urgência, subvertendo um mundo ansioso por finalidades. Narramos porque estamos vivas, tensionadas por “[...] desentendimentos, incompreensões, impossibilidades, perdas de argumentos, perguntas de um lado apenas, respostas que não chegam”.

Propomos, então, uma conversa que não se limita aos sujeitos, pois se dá entre o criador e sua criação – esta, mesmo carregando os traços de quem a concebeu, transcende-o, tornando-se algo para além de sua origem. A criação é, simultaneamente, continuidade e ruptura: ela escapa, desdobra-se, adquire autonomia e, por vezes, confronta aquele que a originou. Conversamos com a criação, que também é criador, compondo dizeres ficcionais que não ocorreram no momento de sua existência concreta, mas que habitam as entrelinhas deixadas pelos trabalhos. É o não dito que emerge de nós, o “não existe” que ganha forma em ‘*corposmentes*’, gestos silenciosos e palavras ausentes.

A conversação tecida no corpo deste texto é aquela que, ao não ser, devém – recriada no fluxo da memória e *ficcionalizada* nos atravessamentos que nos movem e deslocam. Para Michel de Certeau (2016), a ficção foi historicamente relegada aos mitos e à oralidade, subjugada por uma historiografia que buscava, com rigor, separar o falso do verdadeiro, atribuindo a si mesma o poder de legitimar certezas. Contudo, não almejamos representar o real, mas sim fabular suas possibilidades. A narrativa aqui não se propõe a fabricar verdades, mas a inventar mundos sonhados, desterritorializando certezas em uma sociedade que coisifica saberes e aprisiona o ato criativo em moldes técnicos e utilitários. Defendemos a concepção de que a ciência, quando desvinculada da busca pela verdade absoluta, também se apresenta como uma forma de ficção – não em oposição à mentira, mas como um gesto criativo que reinventa e fabula realidades. Em nosso encontro com a criação, experimentamos um movimento que não se encerra. Essas produções resistem: habitam as lacunas, ecoam nas ausências e revelam a potência do inacabado. Conversar com essas criações é um ato de resistência – uma prática que se constrói na arte dos encontros, na reinvenção contínua e na possibilidade de imaginar novos mundos.

No vídeo *Professoras em devir: fabulações imagéticas de si, problematizações do feminino e implicações para a docência e para os currículos*, produzido pelo Cunadi/ProPEd/Uerj, acompanhamos 15 narrativas imagéticas e verbais que, por meio de ensaios fotográficos e videográficos, questionam estereótipos de gênero associados à docência. Essas fabulações, realizadas com professoras e estudantes, desafiam as padronizações da profissão ao explorarem novas possibilidades de ser mulher e professora, rompendo o rosto-professora e reinventando-se por meio de composições ficcionais que ressignificam práticas e currículos nos cotidianos educativos. Entre tantas narrativas ricas, destacamos as de Isabela Vique e Sarah York para conversar conosco.

Isabela Vique ficciona-se em Frida, imaginando-se como uma mulher cuja força rejeita estereótipos e resiste às padronizações impostas. Ao se fantasiar como o Outro, ela encontra meios de vivenciar a si mesma, capturando em imagens aquilo que considera a potência de Frida Kahlo – uma mulher à frente de seu tempo. Isabela é fotografada com o que simboliza essa força, e suas imagens “[...] operam como possibilidades, impulsos, violências para a fabulação, para a produção de novos enunciados e novos desejos” (SOARES, 2013, p. 742). E qual é o seu desejo?

Eu gostaria de ser vista como uma mulher forte também. Como sou tantas outras coisas, sou forte também [...]. A minha fantasia é da Frida. Eu escolhi porque junto com essa ideia que as pessoas têm de mim [...] e a Frida foi uma mulher muito forte, muito à frente do seu tempo. (VIQUE).

Conversamos *ficcionalmente* com Isabela, em um conversar fabulado, imaginado, no qual as palavras se desdobram em possibilidades. Dissemos a ela, professora da Educação Infantil, que é aquilo que deseja ser:

Devemos romper com as construções exteriores; desestabilizar o rosto-professora – essa rostidade que coagula fluxos e aprisiona pessoas em sistemas de significações (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Não há limites para o que podemos ou devemos ser, viver e criar. É necessário cultivar uma docência que fabula, uma docência artística... (NÓS).

Soares (2013, p. 739), atravessando nossa conversa imaginada, arranca o percepto das percepções, o afeto das afecções, revelando “o que ainda não existe”. Ficcionalizar-nos é traçar novas linhas de invenção, um movimento que nos reinventa no ato de criar. Isabela continua a nos provocar:

Eu, naquele momento, entendia que me identificava porque tinha o perfil de professora de Educação Infantil. Qual era o perfil? Uma voz mais doce, um temperamento um pouco mais calmo. E aí entendi que realmente sou uma pessoa um pouco mais calma, mais paciente [...] mas eu sou muitas outras coisas. Eu também sou muito firme, uma pessoa forte e determinada. (VIQUE).

Sarah York chegou e resolveu participar de nossa conversa. Sarah, que no teatro e na arte foi excluída e marginalizada, sempre desafiou a rostidade que lhe era imposta. Fugindo do “eu sou”, compreendia que sua identidade não era fixa, mas precisava ser demarcada como um ato político – uma identidade fluida, aberta. E então disse:

[...] e isso é muito interessante, porque quanto mais eu materializava a mulher, a travesti que sou, [...] mais eu era retirada dessa cena e dessa participação. (YORK).

Balançamos a cabeça, em um sinal afirmativo, e continuamos:

Não somos um perfil único. Ser mulher não representa um tipo de mulher, assim como ser travesti. É na criação de novos fluxos de potência que o devir se torna um ato de resistência e reinvenção, permitindo uma multiplicidade de afirmações de liberdade. (NÓS).

Ao falar da rostidade, que nos coloca em uma teia de interpretações e padrões preestabelecidos (DELEUZE; GUATTARI, 1997), Sarah contou sobre sua experiência como professora. Uma professora que, pela própria presença, já desestabilizava preconceitos, já rompia com as caixinhas onde tentavam colocá-la. Sarah explicou que, por meio da maquiagem e do cabelo, conseguiu encontrar resistência e, ao mesmo tempo, uma diversidade que habitava nela mesma. York continuou compartilhando um pouco sobre sua experiência em sala de aula:

[...] chego numa sala de aula e falo – “E aí, gente! Vamos brincar?” [...] e toda essa alegria que sinto quando estou lá começa de um mundo muito falso. Porque preciso me agarrar a essa falsidade. (YORK).

Um silêncio nos atravessa. E, enquanto ouvimos as palavras de York, entendemos que o falso, nesse caso, não é mentira, mas um fabular. Nesse conversar atravessado por

muitas vezes, Soares nos interrompeu no exato momento em que havíamos puxado o ar para falar. Conceição, então, falou sobre a fabulação como um gesto necessário:

Uma fabulação de um passado nas contingências de um presente. Memória, assim compreendida, como fabulação que reconfigura passado e presente. (SOARES, 2013, p. 742).

Concordamos e retomamos sua ideia:

Essa falsidade é uma fabulação de uma alegria necessária, um ato de criação que atravessa as forças de opressão e as transforma. É uma resistência que não nega o mundo em que vivemos, mas inventa mundos possíveis dentro dele. Fabular, nesse contexto, não é fugir da realidade, mas traçar linhas de fuga que resistem ao que nos é imposto. É nesse gesto de fabulação que a alegria se torna potência, que a falsidade se revela um movimento de felicidade. (NÓS).

Despedimo-nos delas para abrir caminhos a novas conversas, conscientes de que esse conversar continuará a atravessar nossos futuros encontros, compondo outros compartilhamentos. Isabela e Sarah, duas mulheres que fabularam e auto-ficcionalizaram a si mesmas, fizeram desse gesto um ato vivo, uma resistência aos modos normativos de ser mulher, de ser travesti e às infinitas possibilidades de expressão do próprio eu. Seja na fantasia de Frida ou no poder transformador da maquiagem, a fabulação surge como um movimento de fuga às capturas que tentam nos conter, que nos definem no singular, quando o ser é plural. Fabular é elevar-se às potências do devir, da invenção, do encontro que acolhe o Outro e da colisão que nos desestabiliza. É arrancar o rosto, dismantelar os códigos e as interpretações que nos moldam, permitindo que o sentir nos invada, que o desejo nos atravesse, nos mova, nos recrie. É um convite à abertura para o múltiplo, para o que transborda, para aquilo que resiste à fixação e insiste em existir como potência viva.

Portanto, daremos um pio de luta – um grito sutil como uma canção, que carrega em si a força dos pássaros e a promessa do voo. As gaiolas que nos prendem são feitas de vento; invisíveis, elas se erguem nas palavras e se desfazem nos encontros. “As portas estavam abertas, a prisão deserta” (COUTO, 2013). São nesses encontros que aprendemos a tecer a linguagem do voo, um movimento que não se encerra, mas se transforma a cada atravessamento. Como nos ensina Manoel de Barros (1999, p. 470), não se deve “[...] interromper o voo de um pássaro botando ponto no final da frase”. Escrevemos em pleno ar: atravessando

sentidos, afetos e invenções, compondo um saber que também é sentir; um dizer que está no porvir, “[...] porque os passarinhos precisam antes de belos ser eternos. Eternos que nem uma fuga de Bach” (BARROS, 1999).

POR ONDE ESCAPA O CANTO: A ARTE DE SER LIVRE

Para entender como ser livres, precisamos retomar a pergunta inicial, feita por Ribetto (2016), sobre como produzir uma escrita com tantas possibilidades para narrar nossos compartilhamentos e experimentações. Escolhemos, por meio de uma escrita não linear, romper com as amarras de um sistema hegemônico que surge com um formato imposto pelos legisladores do saber. Nossa opção é pelas conversas ficcionais ou, ainda, por nossas ‘*narrativasafetos*’, que nos motivam a buscar as fugas e o que nos escapa, para irmos além, para tecermos as redes educativas que formamos e que nos formam (ALVES, 2019).

As conversas aqui construídas não são mais nossas, são derivadas do que nos afeta e incentivam a mobilização de outros ‘*conhecimentossignificações*’, principalmente a busca por sonhar outros mundos, “[...] dialogando, problematizando, tensionando e complementando aquilo que é produzido na universidade” (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019, p. 33). Deixamos aqui demarcado que nossas escolhas em pesquisar com os movimentos dos cotidianos e com os movimentos da cibercultura é uma forma de anunciarmos nossas opções éticas, estéticas, políticas e poéticas. Por isso, deixamos esta obra livre, passível de mudanças, de transformações, remixagens, virtualizações e atualizações, para que cada nova conversa, tecida a partir desta escrita, traga novos sentidos e rompa com as cegueiras epistemológicas ainda presentes.

Queremos convidar todos a quebrar as suas “*blindagens*”, que existem por “*nos-sos motivos*”, como Emicida nos apontou na epígrafe, pois só rompendo com aquilo que nos prende, que nos deprime, é que poderemos alçar os verdadeiros voos e seguir no devir-passarinho procurando nosso “*ninho*”. Rumo ao desconhecido, ao inacabado, ao caos, mas com a certeza de que, nesse processo, nós nos encontramos e percebemos que ciência pesquisamos e que mundo queremos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, N.; CALDAS, A. N.; ALVES, N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas “conversas” acerca deles. In: OLIVEIRA, I. B. de; PEIXOTO, L. F.;

- SÜSSEKIND, M. L. (Org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente:** questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 19-45.
- ALVES, N. G.; FERRAÇO, C. E.; GOMES, M. A. O. Os cotidianos – espaçotempos de resistência e criação. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 1026-1038, 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/alves-ferraco-gomes.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2024.
- ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, p. 1-8, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967>. Acesso em: 4 dez. 2024.
- ALVES, N. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas:** memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019. 160 p.
- BAJOUR, C. **Cartografia dos Encontros:** literatura, silêncio e mediação. São Paulo: Selo Emilia, 2023. 184p.
- BARROS, M. **Exercícios de ser criança.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BARTHES, R. **O rumor da língua.** São Paulo: Cultrix, 1984.
- CERTEAU, M. de. **História e Psicanálise:** entre ciência e ficção. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- COUTO, M. **Cada homem é uma raça:** contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- DELEUZE, G. **O ato de criação.** São Paulo: Folha de São Paulo, 1999.
- DELEUZE, G. **Conversações.** São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 4.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2000.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.
- FARIAS, L. A. de; AVELAR, M. S. de; SANTOS, R. dos. Os fenômenos da cibercultura: como as narrativas epidêmicas se entrelaçaram às práticas curriculares de professores de Química na educação Básica. **Rev. Espaço do currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 3, p. 1-10, set./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/64679/37704>. Acesso em: 4 dez. 2024.
- FERRAÇO, C. A necessidade da criação artístico-cultural para/ na área da Educação: criação e experiências. **YouTube**, Canal ANPEd Nacional, [S. l.], 25 out. 2024. 1 vídeo (Aprox. 120 min.). Col. Son. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/7lU4u4ujcHo?si=1bLUaBugC7gExngJ>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- OLIVEIRA, I. B. de. Isto não é um artigo científico: a hegemonia contestada e os novos modos de pesquisar. In: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. de. **Aventuras de conhecimento:** utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. Petrópolis: DP et Alii, 2014. p. 27-37.
- OLIVEIRA, I. B. de. **Pesquisando com os cotidianos:** uma trajetória em processo. Petrópolis: DP et Alii, 2023. 188p.
- RIBETTO, A. Experiência, experimentações e restos na escrita acadêmica. In: CALLAI, C., RIBETTO, A. (Org.). **Uma escrita acadêmica outra:** ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. p. 58-67.
- SANTOS, R. dos; AIRES, L.; AVELAR, M.; HASSEL, M. Sonhos de Akira Kurosawa e Ailton Krenak: para “vermosouvirmossentirmospensarmos” o mundo. In: ALVES, N.

- (Org.). **Os sonhos de Kurosawa na pandemia:** ‘fazerpensar’ escolas com estudantes e docentes. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2021. p. 174-199.
- SANTOS, R. dos; FARIAS, L. A. de; PEREIRA, T. F. **Entre ver, rever e transver as pesquisas com os cotidianos:** serendipidade e ‘*narrativasafetos*’. 2024. No prelo.
- SKLIAR, Carlos. Conversar e conviver com os desconhecidos. In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.). **Políticas públicas, movimentos sociais:** desafios à Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. p. -27-37. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedina2011/livro3.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- SOARES, M. C. S. Pesquisas com os cotidianos: devir-filosofia e devir-arte na ciência. **Educação & Realidade**, São Paulo, v. 38, p. 731-745, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/sTMfkPJmY8pFJ7DxR3xBBSqq/>. Acesso em: 4 dez. 2024.
- SPINOZA, B. **Ética**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- TADEU, T. A arte do encontro e da composição: Spinoza+ Currículo+ Deleuze. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 47-57, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/25915>. Acesso em: 4 dez. 2024.

SOBRE AS AUTORAS

Rosemary dos Santos é graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPed – UERJ). Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso. Professora Associada da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Líder do Grupo de Pesquisa Educiber (Educação e Cibercultura).

E-mail: rose.brisaerc@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0479-1703>.

Thayra Fernandes Pereira é graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPed – UERJ). Bolsista Faperj Nota 10.

E-mail: thayrafpereira@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9139-0749>.

Letícia Aires de Farias é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed/Uerj). Mestre

em em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/Uerj). Especialista em Ensino de Química pelo Colégio Pedro II. Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRJ). Bolsista Qualitec do Centro de Tecnologia Educacional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CTE/UERJ).

E-mail: farias.laf@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9600-6436>.

Recebido em 18 de dezembro de 2024 e aprovado em 08 de fevereiro de 2025.

Ybytu em devir-pássaro: Pesquisa-acontecimento com as artes em *Différance Guarani Mbya* como possível de uma pesquisa em Educação

Ybytu in becoming-bird: Research-event with the arts in *Différance Guarani Mbya* a possible from a research study in Education

Ybytu en devenir pájaro: Investigación-acontecimiento con las artes en *Différance Guarani Mby* como una posible investigación en educación

RENATA ROSA WEIXTER¹

CARLOS EDUARDO FERRAÇO²

RESUMO: Em nuvens *Ybytu* voa a atravessar *temposespaços* em errância com os Guarani *Mbya* do estado do Espírito Santo. *Vooandanças* com gentes, sons, imagens, linguagens, artes e *corpостerritórios* que se desdobram em *Différance*. Em narrativa poética, este artigo aposta na pesquisa-acontecimento dos deslocamentos de *Ybytu* com as artes em *Différance Guarani Mbya* a provocar o pensamento para outros possíveis em pesquisa na educação que potencializem a alteridade dos *corpостerritórios* indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: *Différance*; pesquisa-acontecimento; educação.

ABSTRACT: In clouds *Ybytu* flies through time and space wandering with the Guarani *Mbya* of the state of Espírito Santo. *Flight and wanderings* with people, sounds, images, languages, arts and bodies-territories that unfold in *Différance*. In poetic narrative, this article focuses on the event-research of *Ybytu's* displacements with the arts in *Différance Guarani Mbya* to provoke thought about other possibilities in research in education that enhance the otherness of indigenous bodies-territories.

KEYWORDS: *Différance*; event-research; education.

1. Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, ES, Brasil.

2. Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, PE, Brasil; Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, ES, Brasil.

RESUMEN: En las nubes, el *Ybyty* vuela errante, cruzando *tiempos-espacios* con los *Guarani Mbya* del estado de Espírito Santo. *Vuelo-danzas* con la gente, sonidos, imágenes, lenguajes, artes y *cueros-territorios* que se despliegan en *Différance*. En una narrativa poética, este artículo apuesta en la investigación- acontecimiento de los desplazamientos de *Ybytu* con las artes en *Différance Guarani Mbya*, para provocar el pensamiento hacia otras posibles investigaciones en la educación, que impulsan la alteridad de los *cueros-territorios* indígenas.

PALABRAS CLAVE: *Différance*; investigación-acontecimiento; educación.

O PRIMEIRO VOO

Em nuvens, onde a vastidão do céu se abre, *Ybytu* voa, não apenas um pássaro, mas uma extensão do movimento do ar. No seu voo errante, cada batida de asa desenha a paisagem. Com olhos que pulsam como o coração das florestas, *Ybytu* atravessa territórios flutuantes e *espaçostempos* outros em que as imagens se desdobram e as percepções humanas reconfiguram-se em um incessante jogo de *Différences*.

Este diário de vooandanças não se limita a narrar a liberdade de um pássaro; ele margeia os meandros de uma jornada de pesquisa-acontecimento prescrutando o conceito de *Différance*. Ao alçar voo, *Ybytu* torna-se um viajante do céu, pousoando inúmeras vezes na comunidade indígena *Guarani Mbya* Nova Esperança, localizada em Aracruz, Estado do Espírito Santo. Em cada pouso, o pássaro é agenciado por histórias, acontecimentos, artes, sons, imagens, saberes e fazeres de gentes, linguagens e *corpo-territórios* singulares.

Com a sua errância, *Ybytu* é tocado pela alteridade, em que cada encontro e atravessamento modifica o seu olhar, produzindo a sua própria existência. Ele não é um mero espectador, mas um agente que, ao cruzar os ares, encontra os ecos das singularidades vastas e vibrantes. As singularidades que o atravessam desenharam uma nova cartografia, em que a padronização cede espaço às nuances do reexistir.

Nestes encontros fluidos entre o ser e o entorno, *Ybytu* cartografa que há sempre uma afecção do que significa ser, sentir e perceber. Afetar-se! Sua jornada se desdobra como um convite a uma celebração da riqueza das *Différences* do humano, desafiando a linearidade da experiência e conectando o movimento incessante do ar – e do ser em processo de identificação – em seu infinito dançar.

Nosso tempo é especialista em produzir ausências: do sentido de viver em sociedade. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de

experimentar o prazer de estar vivo, de dançar e de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta e faz chover. [...] Minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história (KRENAK, 2019, p. 26).

Em tupi-guarani *Ybytu* significa movimento do ar e dos ventos, uma vida em movimento, mas aqui nesta história, *Ybytu* nasceu meio desajeitado e ficou um longo tempo com muito medo de voar e deixar seu ninho de certezas. Um corpo amarrado e controlado às normas encontra um céu aberto e isso é aterrorizante.

Os medos nos trancam em um ninho acolhedor, onde tudo deve permanecer no seu lugar, enredados em velhos hábitos e conceitos. Entretanto, a aventura da vida se manifesta naquele instante do acontecimento, naquilo que nos impulsiona a sair do ninho e voar, exigindo esforço, movimento, coragem, miração e criação, pois “[...] ilusões envolvem o plano. Não são meras abstrações, mas miragens do pensamento” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 54).

Ah, o primeiro voo... Como experimentá-lo? Tão desafiador quanto apaixonante! Em sua primeira experiência-corpo em transformação para um ser alado se lançou em movimento, tropeçou, caiu, ergueu-se e prosseguiu e assim começou sua jornada-corpórea em errância.

O ato da criação é um voo livre da imaginação, em que cada nova ideia se transforma em plano de imanência e também de composição para que se diga algo ainda não dito, bendito ou maldito, provocando o pensamento sobre o que ainda não o foi. Para além disso é um sopro de leveza, que renova os sentidos de uma vida e colore a realidade com tons de beleza e potência, como se cada criação em signos da arte fosse uma semente plantada em solos férteis de esperança em devir.

Ailton Krenak (2019) provoca reflexões em seus escritos sobre como parar, suspender ou suavizar a nossa inevitável queda, alertando que estamos em queda livre e ironizando a nossa propensão para isso. Para ele a queda é certa, mas sugere que, ao contrário de fugir, podemos criar paraquedas que tornem nossa descida mais suave, fabricando “milhares de paraquedas coloridos, divertidos e, inclusive, prazerosos” (KRENAK, 2019, p. 31).

O paraquedas é o ato de imaginar e construir novos mundos. E, independentemente da cultura, todos sabemos fazer isso de alguma forma; isso é arte, o que a alma e o espírito anseiam (KRENAK, 2019). A arte é um meio de nos proteger

temporariamente da morte ou fazer da morte algo divertido. Nessa intercessão criadora imagética por que não criar asas para adiar o fim do mundo?

Talvez estejamos muito condicionados a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência. Se a gente desestabilizar esse padrão, talvez a nossa mente sofra uma espécie de ruptura, como se caíssemos num abismo. Quem disse que a gente não pode cair? Quem disse que a gente já não caiu? (KRENAK, 2019, p. 57).

Como pássaro, vivendo-o, *Ybytu* se perguntou:

– Como voar sem perder-me? Como me deslocar nessa nova forma sem GPS, *Google Maps*, *Waze* ou mesmo um mapa impresso? Preciso pensar como um pássaro!

Um pássaro, buscaria as frutas, os alimentos que nutririam seu corpo. Também buscaria água de forma a matar a sua sede para que pudesse continuar.

No entanto, as frutas silvestres não estão dispostas em linearidade, não estão organizadas em cercas visíveis obedecendo padrões; sua origem angiosperma está nas árvores cujas sementes o vento espalhou ou seres alados semearam rando-micamente. Para encontrar essas delícias, ele precisaria se permitir errar, seguir os aromas, observar as cores e mapear com todos os seus sentidos. Um voo em errância! Um processo que não se limita as questões de transformação física, mas a desconstrução de si, de seus velhos hábitos e conceitos para a construção de algo novo, o pensamento como ato de criação: “[...] não pensamos sem nos tornarmos outra coisa, algo que não pensa [ou pensa instintivamente]: um bicho, um vegetal, uma molécula, uma partícula, que retornam sobre o pensamento e o relançam” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 58).

Assim *Ybytu* *voou* por correntes de ar favoráveis e contrárias, em algumas pôde planar e aproveitar a paisagem e a brisa e em outras precisou resistir à força e às intempéries para não sucumbir. *Voou* perseguindo as frutas maduras, pairando os rios, margeando o oceano, ouvindo piaradas outras pelo caminho, produzindo sentidos em perceptos e afectos. Com o seu recente *corpópássaro*, após uma das trajetórias mais longas que suas asas já haviam suportado passando por cidades, estradas, mares e desertos verdes de eucaliptos, viu lá do alto um lugar com poucas casas, com matas ao redor e com um enorme córrego a margeá-lo.

Já estava anoitecendo e resolveu pousar ali. Em seu instinto, sentiu que tinha, enfim, chegado. Ao ver o sol se pôr ficou completamente afetado ao sentir os efeitos das histórias e das cantorias ao redor da fogueira na aldeia, sua pousada. Passou a

uma dimensão em que é tênue a fronteira entre o atual e o virtual, o território dos mitos, dos cantos com flautas aos pios dos pássaros outros.

Experimentando esses efeitos em si, foi escrevendo e registrando como uma *vooandança* de aguçamento dos sentidos, sentindo a brisa, o calor do sol, a chuva gelada, os percalços e as intempéries, a permitir esses acontecimentos como bons encontros em um processo constante de desconstrução e de criação.

Em seu devir-pássaro traçou mapas como *espaçostempos* que abrigam a memória e as práticas intemporais dos indígenas da Aldeia *Guarani Mbya* Nova Esperança. Como um artista que desenha o invisível, perguntou-se: como as *Différences* artísticas, as artes em deslocamento, podem infundir novos possíveis para a pesquisa em educação, não como uma linha reta e linear, mas como uma jornada errante, onde o pensamento incita à criação e a reexistência?

Esses mapas esboçam conexões artísticas, delineando-as como máquinas de guerra nômade (DELEUZE e GUATTARI, 1997) que rejeitam à unidade identitária e abraçam a pluralidade e a singularidade das experiências, reconhecendo a alteridade dos modos de ser e saber dos *corposterritórios* indígenas que se reinventam em um fluxo contínuo, em devir.

Esse mapa de voo se entrega às contrariedades e às alegrias das rotas que são cruzadas, entre os ventos que sopram a favor e as tempestades que desafiam, em busca não só do alimento, mas de encontros que desestabilizam o habitual. Neste percurso, reafirma sua escolha teórica, política e estética em que a Filosofia da Diferença de Deleuze e Guattari e a arte de inventar palavras de Jacques Derrida se entrelaçam com a Filosofia Indígena, de Ailton Krenak, em especial à cosmovisão dos indígenas *Guarani Mbya* do Estado do Espírito Santo.

Ybytu em sua cartografia passarinha, realiza a observação atenta aos detalhes, ao que não é habitual, a conversa como dispositivo, às experiências do puro devir e a produção de *videonarrativos*, criando, desta forma, novos registros sensoriais que ressoam a vida, como se o som das flautas e os ecos das vozes fossem parte de um filme em nosso olhar, abrindo fendas no que é visível e permitindo que o imperceptível se questione e se afirme com os cotidianos. Assim as experiências de voo de *Ybytu* o levam a produzir sentidos equilibrando-se entre a leveza e a resistência em uma dimensão poética que permeia a reexistência. E no afã do devir-imperceptível *Ybytu* faz um convite à continuidade dessa *vooandança* como um possível nas pesquisas em educação.

PAISAGENS-EXPERIMENTAÇÕES

O voo errante de *Ybytu* é um traçar de linhas, um agenciamento de multiplicidades que se cruzam e se entrelaçam. Nos territórios onde se move, as narrativas emergem como formas de resistência e reexistência, como uma rede rizomática de conexão, onde não existe um ponto fixo, mas sim um espaço vivo, em fluxo, onde cada encontro é a “[...] dimensão numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma... Existem somente linhas” (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 24). O céu, vasto e sem diagrama pré-definido, é permeado por correntes de ar que carregam o pássaro em direções desconhecidas, onde o possível se torna o devir.

As linhas que *Ybytu* desenha no ar fazem alusão à *Différance* (DERRIDA, 2003) que emerge das interseções entre significante e significado, dos deslocamentos que rompem e ressignificam o que já está estagnado. Assim, *Ybytu* não se prende ao que é, mas flui como as águas que acariciam a margem do rio, sendo simultaneamente o meio e a mensagem, a experiência e a narrativa.

Ao se aventurar em bando, *Ybytu* se torna um coletivo, um entrelaçamento de *Hecciedades* que, ao contrário de uma essência fixa, habitam a multidimensionalidade do evento. Cada instante, cada ato de voar ou de banhar-se traz efeitos de realidade que não se limitam ao singular, mas expandem-se em uma tapeçaria de experiências, criando um espaço em constante devir.

Hecciedades como “[...] acontecimentos cuja individuação não passa por uma forma e não se faz por um sujeito” (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 08).

No rio, a água e o ar se tornam aliados de sua produção de sentidos. O agenciamento do banho de rio, uma expressão concreta de convivência, reverbera nas individuais *hecciedades* que compõem o bando. Juntos, eles se tornam um organismo pulsante, em que cada voz ressoa, cada movimento transforma e cada canto se conecta em um tecido vivo de narrativas compartilhadas. Ao som do fluir das águas e ao toque suave do vento nas folhas, *Ybytu* sente a magia de um momento que virtualiza o atual, onde os limites entre o material e o imaterial se dissolvem. O aroma do *Petygwa*, cachimbo *Guarani*, embriaga o ar e, ao som da flauta sagrada, a música do cacique *Werá D’jekupê* se entrelaça com os sentidos e os afetos em *Ybytu*. Assim, tem início uma nova história, em que as narrativas não se encerram, mas são reescritas em cada perpetuando a dança da vida em sua plenitude.

Ybytu em escuta passarinha atenta-se às narrativas menores da *Différance*, da não identidade fixa, não busca unidades originárias ou puras, desloca-se rompendo com os conceitos de significado e referencial, que destarte compõem-se em jogo das diferenças nos deslocamentos *espaçotemporais* em relação à alteridade.

O agenciamento do banho de rio em bando como conjunto individuado de hecceidades foi material e imaterial, foi corporal em ações e paixões e também incorporal em enunciados da linguagem, foi o atravessamento dos movimentos de desterritorialização e de dessubstancialização que formam graus de potência e que correspondem ao poder de afetar e ser afetado, afetos ativos e passivos, intensidades (DELEUZE e PARNET, 1998).



O banho do bando foi constituído de acontecimentos, narrativas e devires outros que produziu efeito de potência de uma vida em *Ybytu*. Nesse processo foi possível mapear os *espaçostempos* das singularidades que compunham o *bandopassarada*, os que sabiam nadar, os que gostavam de pescar, os que gostavam de fotografar e filmar e os que gostavam de tocar e cantar. E que a argila do Rio *Sauê* era medicinal e excelente para a pele. *Ybytu* não se fez de rogado e passou a lama branca por todo o seu *corpópássaro*.

3. Videonarrativo “Banho no Rio Sauê Aldeia Guarani Nova Esperança” – disponível em: <https://youtu.be/nW7Xls3yrto?si=TUghiAtu3B4lE9-h>.

MIMBY MARAE'Y

Ao som das águas descendo e fluindo entre as pedras e dos ventos que começaram a balançar as folhas e os galhos, o calor sentido horas antes deu lugar ao frescor em cada centímetro de suas penas e um estado de relaxamento profundo o atravessou quando junto ao aroma inebriante do *Petygwa*, cachimbo Guarani, pôde também escutar a arte musical da *Mimby Marae'y*, flauta sagrada Guarani, tocada pelo cacique *Werá D'jekupê* durante a sua permanência e imersão no Rio *Sauê*.

Imerso nessa sinfonia, as imagens, os aromas e as percepções se entrelaçam, convidando à fruição do cotidiano que se transforma em arte. Passarinhando no campo da produção dos sentidos conectados aos signos da arte de cada instante-efeito, *Ybytu* é tocado por uma nova energia enredado aos sons que pulsavam com o seu coração.



Ybytu segue o fluxo e os movimentos dos acontecimentos da pesquisa realizados nas linhas e diagramas de relações, enfrentamentos e cruzamentos entre forças, agenciamentos, jogos de verdade, enunciações, jogos de objetivação e subjetivação, produções de si, práticas de resistência e liberdade. Assim cartografa como um desemaranhar das linhas de um novelo durante a própria tessitura da trama, ou seja,

4. Videonarrativo “*Mimby Marae'y*” – Acervo da pesquisa também disponível em <https://youtu.be/Qu-cH9Swbzig>.

Desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de ‘trabalho de terreno’. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal. (DELEUZE, 2011, p. 01).

TEMPO-CHUVA-PORÃ

Em vooandanças outras, *Ybytu* observa os *Guarani* demonstrarem a potência de sua reexistência ao transformarem o ato ritualístico ancestral de tocar o pau de chuva em uma nova invenção. Essa reinvenção não apenas disseminou os saberes ancestrais desse instrumento, mas o transportou para uma dimensão contemporânea, como um meio de expressão presente em uma das principais galerias do Estado do Espírito Santo.

A Galeria Homero Massena recebeu a instalação coletiva *Tempo-Chuva-Porã* criada por Lucas Oggioni Cypriano, Marcelo *Wera Djekupe*, *Maynõ Cunha* da Silva, Genilson *Kwaray*, Elione Rocha Costa, Rosimara Carvalho Marinho e Maycom Magnavita de Moraes.



5. Videonarrativo “Exposição de pau de chuva” – Acervo da pesquisa também disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vqLJa8wmKpo>.

Tempo-Chuva-Porã se destacou por ser uma instalação experimental e sensorial que estabeleceu a criação de dispositivos com os saberes ancestrais *Guarani Mbya* da Aldeia Nova Esperança, *Ka'ágwy Porã*, mesclando música eletrônica com os sons dos paus de chuva impulsionados por aparatos criados para fazê-los girar, proporcionando uma singular diferencia, deslocamento, por meio das variadas interações sonoras e rítmicas que emergiram das rotações de cada instrumento. *Ybytu* é afetado com diversas sensações, sentimentos e emoções, envolvido por uma multiplicidade de sons que provocaram um deslocamento perceptível em que cada rotação dos instrumentos e o conduzia a uma experiência rica em signos artísticos.

MBARAKÁ MIRĨ

Ybytu aprecia escutar as narrativas do cacique *Werá D'jekupê*, que entre tantas, contou-lhe que na ancestralidade *Guarani* a conexão com o sagrado não se realiza através das plantas de poder, mas sim pela dança, onde o corpo se funde à essência do universo. A dança, nascida com a criação, transforma o ser de um peso terreno para uma leveza etérea, onde a alegria e a liberdade florescem como um pássaro que alça voo em busca de horizontes infinitos. “Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte” (KRENAK, 2019, p. 32).



6. Videonarrativo “Construção do Chocalho Guarani” – Acervo da pesquisa também disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vqLJa8wmKpo>.

O *Mbaraká Mirĩ* é o instrumento utilizado para essa conexão do Guarani com o sagrado. Nas palavras de *Werá* é o telefone para conversar com *Nhanderu*. Sua construção usa elementos em *Différance* como a serra, a lixa grossa, as linhas em Macramê e a cola *Superbond*.

A utilização desses elementos contemporâneos não altera o efeito da conexão, mas possibilita que uma quantidade maior possa ser produzida em um curto espaço de tempo, facilitando a comercialização. As ferramentas aceleram processos, mas não aceleram a conexão que é feita durante os longos momentos de dança-rito, que ecoam como uma eternização dos ancestrais.

TXÔDARO

O chocalho *Mbaraká Mirĩ* se torna, à luz de suas palavras, o elo sagrado. Ele é o pulsar da dança *Guarani*, trazendo à tona o divino. A prática da dança/rito Guarani se desenha na web série *Reikwaapa – Saberes Guarani*, um testemunho desta arte viva e pulsante, realizada pelos jovens da aldeia *Guarani Mbya Kaagwy Porã*. Um caminho aberto em tempos de pandemia, em que o ancestral se reinventou e se fez ver e ouvir em novas linguagens artísticas.

O episódio *Txôdaro* se destaca como um baluarte da resistência. Ele ilustra a dança circular que prepara o jovem *Guarani* para enfrentar os desafios da existência, unindo corpo e espírito em um só movimento. Em meio ao ritmo dos instrumentos—violão (*Mbaraká*), violino (*ravê*), chocalho (*Mbaraká Mirĩ*), tambor (*Anguapú*) e taquara (*Takuapú*)— a dança *Txôndaro* se transforma num diálogo poderoso, uma celebração que ressoa com o sagrado, conduzindo a comunidade em um profundo ciclo de vida, resistência, transformação e criação. E assim, como um pássaro que voa livre no céu, os *Guarani Mbya* continuam a contar suas histórias, entrelaçados com a força da dança ancestral em *Différance*, deslocada por meio da sétima arte, o cinema.



7



Esses fluxos de intensidades e de diferenciações na linguagem fílmica são produzidos pelo inconsciente maquínico que atua como fábrica ao contrário de fazer uma representação teatral. Destarte, é possível afirmar que a arte fílmica produzida na aldeia *Guarani Nova Esperança* é rizomática e não é um teatro como representação e identidade, mas uma fábrica que produz, inventa e cria, que se faz, desfaz e refaz a partir do desejo. O desejo, abordado aqui a partir da intercessão de Deleuze e Guattari, não como falta, mas como processo de produção.

O processo de criação do curta *Txôdaro* fala da tradição reinventada, traduzida e criada em novas temporalidades. Na concepção artística, seu conteúdo é composto de falas e de movimentos criados pelos seus atores por meio do inconsciente maquínico e a forma utilizada de expressão na gravação de um vídeo documental por produtores da própria aldeia reitera a afirmação da arte da *Différance* no processo de resistência e de reexistência da cosmovisão indígena.

YWYRÁ PIRIRI

Na vivência de Ybytu, o pau de chuva, *Ywyrá Piriri*, assume novos elementos sob as mãos experientes de *Werá D'Jekupê*, misturando métodos antigos e novas práticas, produzindo o efeito de que o ancestral vive em hibridismos que o traduzem em

7. Videonarrativo “Construção do Chocalho Guarani” – Acervo da pesquisa também disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Clpju8THnw>.

formas contemporâneas. “Antigamente,” recorda o Cacique *Werá D’Jekupê*, “nossos parentes usavam a ponta da faquinha para medir e furar. Era um trabalho cuidadoso, mas a arte é assim.” Em escuta ativa dessas memórias e narrativas, *Ybytu* mapeia as linhas do passado que se entrelaçam com o presente em que as ferramentas de hoje, como a serra e a lixadeira elétrica, provocam um deslocamento nesse fazer ancestral, reinventando-o. A rapidez na produção, facilitada pelos maquinários, permite criar mais desses instrumentos sonoros, que ecoam em exposições como *Tempo-Chuva-Porã*, na Galeria de Arte Homero Massena. Em cada peça, ressoa a mística, o sagrado e o ancestral, que se tornam um só, manifestando a imanência da criação. Os ritos que envolvem a arte trazem consigo linhas de fuga, subversões, novas traduções que rompem com a homogeneização identitária.

Há *Différance* nos modos de fazer do *Ywyrã Piriri* com a utilização de serra e de lixadeira elétricas ao mesmo tempo em que o relato faz alusão à forma como esse instrumento artístico era produzido antigamente. Destarte, mesmo mostrando a prática antiga de fabricação, a finalização do instrumento foi feita com maquinários e a perfuração do tronco do *Embaúba*, árvore com o tronco oco, foi feita com outra ferramenta perfurante de forma a tornar mais rápida e prática a construção do pau de chuva. Há, portanto, deslocamentos.



8. Vídeo “Projeto Tempo Chuva Porã” produzido pelo coletivo Reikwaapa – Saberes Guarani extraído do Canal <https://youtu.be/5ZxRBOujzUc?feature=shared>.

AJAKÁ PARAÍ

Ybytu em sua *vooandança* também experienciou os modos de fazer a cestaria sagrada *Guarani*, *Ajaká Paraí*. Essa atividade envolveu, especialmente, as mulheres e as crianças da Aldeia Nova Esperança, além de participantes de outras cidades. A artesã e nossa intercessora nessa feitura foi a Cláudia Benites, *Pará Mirim*, indígena *Guarani* dessa comunidade e que aprendeu a fazer cestaria desde os seus oitos anos observando sua mãe.

A fabricação da cestaria envolve saberes ancestrais que abarcam desde a fase da lua correta para a retirada do bambu, *Taquara*, *Taquaruçú* ou *Imbé*, até o modo de fazer as tiras e montar a cesta propriamente.

Diferentes grafismos podem ser encontrados na cestaria *Guarani* e possuem diversos significados, servindo como proteção às pessoas ou aos itens armazenados dentro do cesto. A cestaria *Guarani* é considerada sagrada e faz a guarda dos alimentos nos rituais do *Nhemongaraí*, batismo das crianças para a consagração dos seus nomes indígenas. Para além desse ritual, também é utilizada para a reza das sementes do *Avaxi*, milho crioulo, e outros alimentos.



9. Videonarrativo “Cláudia Benites ensinando a arte da cestaria Guarani” - Acervo da pesquisa também disponível em <https://youtu.be/RCboHAVH7f4>.

Mesmo com o caráter sagrado da cestaria ancestral *Guarani*, há *Différences* também nesse modo de fazer que deslocam essa prática em que *Pará Mirim*, no exercício de sua liberdade criativa e inventiva, cria a partir da técnica da cestaria uma bolsa que funciona como porta-celular. Sendo esse um acessório muito necessário nos *espaçostempos* atuais, a artesã já recebeu várias encomendas e aumentou consideravelmente suas vendas e, por consequência, o seu ganho financeiro.

A reexistência ocorre nesse fluxo lado a lado com aquilo que se opõe. Frente ao inimigo, mas disfarçado com aquilo que lhe diverte os olhos, como uma máquina de guerra nômade que cria simulacros, que afirma uma unidade identitária e vive uma multiplicidade de processos de identificação. Que cria, inventa e produz artes para forjar uma nova realidade, uma mudança de concepção pautada na diferencia dos seus *corposterritórios*, seus jeitos, modos, saberes e fazeres que culminam em identidades híbridas, que se deslocam na *Différance*.



10



(IN)POSSÍVEIS DE UMA PESQUISA ACONTECIMENTAL

Em uma jornada de *desconstrução-de-si* e de velhos hábito e conceitos, *Ybytu* surge no cerne de uma entrega ao movimento do vento. Seus voos a-significados se

10. Videonarrativo “Porta-celular em cestaria Guarani” – Acervo da pesquisa também disponível em <https://www.youtube.com/shorts/6-aYlXDxhfY>.

desdobram como uma dança que retorna ao seu eu em diferencia, não como um reflexo, mas como novos possíveis de reexistência nos intermezzos da criação no campo das pesquisas em educação.

Nas vooandanças em *tempoespaços* da pesquisa-acontecimento, o tempo não é cronometrado.

As vozes dos indígenas *Guarani Mbya* compõem a jornada com *Ybytu*, tecendo suas narrativas menores como forças criadoras, questionando metanarrativas, desafiando normas e códigos impostos, revelando-se em fissuras do cotidiano. *Ybytu*, em seu devir-pássaro escuta, aguça sentidos e cartografa saberes e práticas artísticas cotidianas da Aldeia *Guarani Mbya* Nova Esperança, mapeando as *Différences* que ampliam e se deslocam com o processo de identificação do outro.

Na trajetória de *Ybytu*, o movimento das imagens e sons constantes nos *videonarrativos* e no processo de escrita, que em uma escolha consciente se fez um misto de prosa e poesia, é uma celebração de encontros que questionam velhos conceitos de identidade. Por meio de sua jornada, reafirma a importância do reconhecimento da multiplicidade das vivências indígenas, que são fluxos em devir.

As cartografias produzidas por *Ybytu* deslocam a criação artística nessa multiplicidade, destacando a invenção e a performance que rompem com a rigidez das identidades fixas. É um convite a provocar o pensamento sobre a criação em devir como um possível nas pesquisas em educação enredadas na sabedoria indígena ancestral e nos seus deslocamentos que compõem esse processo em diferencia.

Em experimentação, *Ybytu* produz a ideia de que o simbolismo do sagrado presente no fazer artístico e na arte de viver está em simulacro por meio da arte inventada e criada para fins de comercialização. Uma simulação, como um disfarce, residindo na aparência estética a fim de apresentar uma identidade indígena já pré-concebida nas metanarrativas, reafirmando-a com o objetivo de comercializar os produtos *metaculturais* mantendo, dessa forma, a sobrevivência e a sustentabilidade financeira da aldeia.

O ancestral é sempre marcado por hibridismos e deslocamentos que o reinventam e o traduzem de novas formas. Essas práticas artísticas mantêm o elo com a mística, com o sagrado e o ancestral hibridizado, pois são a própria substância de tudo, são imanência e também apresentam linhas de fuga, de subversão, de novas traduções, reinvenções e criações por meio dos fluxos e linhas que possibilitam o novo.

Destarte, a produção de processos de identificação pela *Différence* artística *Guarani Mbya* atua como máquina de guerra nômade que contraria os liames da interioridade e da identidade estabelecidos pela máquina-Estado. A máquina de

guerra nômade busca singularidades unívocas em suas relações de exterioridade e não em propriedades intrínsecas.

Definitivamente não somos iguais e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida (KRENAK, 2019, p. 33).

Ybytu nutre-se da ideia de que a arte é resistência, pois só “[...] a arte resiste à morte, à servidão, à infâmia, à vergonha [...]” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 215), mas essa oposição não é termo a termo, não se dá no mesmo plano, não quer instaurar um novo estado, é máquina de guerra nômade; ela desvia e inventa novas formas; a arte “[...] luta com o caos, mas para torná-lo sensível” (DELEUZE, 1992, p. 241). Resistência da arte é criação, é o movimento insistente de reexistir. Reexistência é acreditar no mundo, é criar mundos. É o devir-sensível na criação, reinvenção e ressignificação do mundo. Destarte, em suas *voandanças*, *Ybytu* aferiu sobre a importância e a necessidade de novos possíveis nas pesquisas em educação em devir, como um mapa que se constitui durante o voo, com foco nas singularidades e na alteridade dos *corposterritórios* indígenas.

Uma pesquisa-acontecimento que se permita sonhar com a criação de asas, pois “[...] de que lugar se projetam os paraquedas? Do lugar onde são possíveis as visões e o sonho. Um outro lugar que a gente pode habitar além dessa terra dura” (KRENAK, 2019, p. 65). E com essas asas em devir *comsobrevoe* em errância a multiplicidade composta nos *tempoespaços* e *corposterritórios* indígenas em constante movimento, bailando livre entre as possibilidades de agenciamentos cujo atravessamento flui em bons encontros, em celebração de uma vida bonita. A sonhar a continuidade de sua jornada, *Ybytu* sente a (in)possibilidade de forçar o pouso. Em queda livre, sente que voar é urgente! Uma questão de sobrevivência a esperar que mais que a equidade de direitos, faz-se necessário que as pesquisas em educação tragam à baila das discussões o direito à diferença e à multiplicidade que compõem os processos de subjetivação indígenas sempre em constantes deslocamentos.

Ybytu, enfim, retorna ao seu estado humanoide e, por tudo em que foi atravessado ao chegar nessas linhas (in)conclusivas já alçando *voandanças* outras, a incerteza

de sua prontidão sempre volta a assombrar. E isso é ótimo! Sinal de que está, estamos, a caminhar um novo possível.



11



REFERÊNCIAS

- DELEUZE, Gilles. **Cinema 1: A Imagem-movimento**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2018. 344 p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. 286 p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2. Vol. 1. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. 128 p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 1997. 176 p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 5. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. 264 p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: Por uma literatura menor**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 160 p.
- DERRIDA, Jacques. **La Différance in Marges de la Philosophie**. Paris: Les Editions de Minuit; Collection «Critique», 2003. 396 p.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 85 p.

11. Videonarrativo “Andando sobre as águas rumo ao crepúsculo Guarani” – Acervo da pesquisa também disponível em <https://youtu.be/F6dB4gATuzk>.

SOBRE OS AUTORES

Renata Rosa Weixter é graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (Universidade Federal do Espírito Santo), tem Mestrado e Doutorado em Educação (Universidade Federal do Espírito Santo), é pesquisadora do GRPes/CNPQ Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos e é Gerente de Cultura do SESC-ES e do Centro Cultural Sesc Glória.

E-mail: renataweixter@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1590-7097>.

Carlos Eduardo Ferração é graduado em Licenciatura em Física (Universidade Federal do Espírito Santo), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal Fluminense) e Doutorado em Educação (Universidade de São Paulo). É Professor Aposentado da Universidade Federal do Espírito Santo e Professor Visitante da Universidade Federal de Pernambuco. Tem Bolsa de Produtividade de Pesquisa do CNPQ-1D, e é Líder do GRPes/CNPQ Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4019-591X>.

Recebido em 19 de janeiro de 2025 e aprovado em 27 de fevereiro de 2025.

Nós-Natureza: conexões entre arte, ciências e educação¹

We-Nature: connections between art, science and education

Nosotros-Naturaleza: conexiones entre arte, ciencia y educación

AMPLIA: AMÁLGAMA EM EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E ARTE²

MARIA CAROLINA ALVES³

FABIANA CARDOSO URZETTA⁴

DANIELA FRANCO CARVALHO⁵

SARAH DE ASSIS ANDRADE⁶

JENYFFER STEFANY PEREIRA MARTINS⁷

RESUMO: Exploramos conexões entre arte, ciências e educação tendo as obras de arte contemporânea como campo da experiência e de promoção de diálogos e construção de conhecimento em contextos formativos, por meio da abordagem de pesquisa narrativa. Esta focaliza a participação e o vivido na experimentação “nós-natureza” em associações dialógicas com as perspectivas multiespécies e alteridades significativas sob a filosofia da língua de Mikhail Bakhtin e seu círculo no âmbito do acontecimento.

PALAVRAS-CHAVES: Diálogo; experiência; pesquisa narrativa.

1. Trechos desse ensaio compõem o capítulo “Cores e sons: produtos da cultura imaterial em perspectivas” da dissertação “Comunicação, Educação e Mídias em narrativas da vida” defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia em 08/03/2023. Esses recortes são inéditos para publicação, nunca antes apresentados ou submetidos a periódicos ou anais de eventos.
2. Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq. Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. *E-mail:* amplianinho@gmail.com.
3. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.
4. Prefeitura Municipal de Uberlândia. FAPEMIG.
5. Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.
6. Universidade Federal de Uberlândia. FAPEMIG.
7. Museu de Biodiversidade do Cerrado. Universidade Federal de Uberlândia.

ABSTRACT: We explore connections between the art, sciences and education by using contemporary artworks as a field of experience and as a means to foster dialogue and knowledge construction in formative contexts. This is carried out through a narrative research approach that emphasizes participation and lived experience in the “we-nature” experimentation, engaging in dialogical associations with multispecies perspectives and meaningful alterities, all under the philosophy of language proposed by Mikhail Bakhtin and his circle, within the sphere of the event.

KEYWORDS: Dialogue; experience; narrative enquiry.

RESUMEN: Exploramos conexiones entre las artes, las ciencias y la educación al tomar las obras de arte contemporáneas como campo de experiencia y de promoción de diálogos y construcción de conocimiento en contextos formativos. Esto se lleva a cabo mediante el enfoque de la investigación narrativa, que se centra en la participación y lo vivido en la experimentación “nosotros-naturaleza” en asociaciones dialógicas con las perspectivas multiespecie y alteridades significativas, bajo la filosofía del lenguaje de Mijaíl Bajtín y su círculo, en el ámbito del acontecimiento.

PALABRAS-CLAVE: Diálogo; experiencia; investigación narrativa.

OBRAS DE ARTE CONTEMPORÂNEA PROMOTORAS DE DIÁLOGOS

Trata-se, a partir de agora, de arrombar uma porta aberta
Isabelle Stengers (2015, p. 9)

Iniciamos este escrito com uma epígrafe provocativa de Isabelle Stengers, filósofa da ciência que tem se dedicado a propor novas abordagens e compreensões para a prática e produção científica na contemporaneidade. Enquanto vivemos tempos de aberturas de pensamento, inovações, tecnologias e posicionamentos singulares frente às subjetividades, a autora convida-nos a “arrombar portas abertas”.

Nesse sentido, este trabalho propõe uma investigação que entrelaça arte, ciências e educação como meios de reconfiguração sensível e ética em tempos de esvaziamento de sentidos e da vivência compartilhada. Tangenciamos nossa abordagem pela compreensão da experiência dialógica e de que as conexões arte-ciência podem promover

práticas formativas produtoras de sentidos singulares dos sujeitos envolvidos frente à dimensão do acontecimento, como as que temos elaborado com o Amplia⁸.



Cartões disparadores

Imagens usadas na experimentação Nós-Natureza do Amplia. Obras de Mariana Vilela. Fotografia de Beto Oliveira. Fonte: Acervo pessoal.

É a partir da experimentação “Nós-Natureza” que apresentamos esta escrita ensaística e articulada entre o que vivenciamos e seus contextos, sendo, portanto, entendida como um enunciado bakhtiniano – uma vez que não há distinção entre produto e o ato de sua criação, ao passo que se assume o contexto em movimento de resposta e reelaboração, no qual se faz crucial um posicionamento explícito do cenário, das palavras e dos enunciados que os compõem. Isso porque a relação entre vivência e expressão, proposta por Bakhtin (2017), articula a reavaliação, a interação e a criação de algo novo a partir da alternância de sentido ao longo da relação

8. Amplia: amálgama em educação, ciência e arte é um grupo de pesquisa no âmbito da pós-graduação cadastrado no diretório do CNPq e dedicado ao campo da Educação e à promoção da arte como base de argumentação e construção de conhecimento. Vinculado ao projeto de pesquisa Conexões arte-ciência no museu e na escola financiado pela FAPEMIG — APQ-03811-22 (2023-2025). Acesse o site www.amplianarede.com.br e saiba mais.

dialógica entre a palavra do outro e a vida como vivida de um sujeito falante e expressivo. Sujeito esse que age em zonas fronteiriças participando de discursos, cujo elos comunicacionais que os formam nunca são isolados, sempre participativos.

Isabelle Stengers (2015, p. 31) afirma que “é próprio a qualquer acontecimento fazer com que o futuro que será seu herdeiro se comunique com um passado contado de modo diferente”. Nesse sentido a dimensão da experimentação em recorte com a ciência, tem suas narrativas científicas e artísticas entrelaçadas na investigação da experiência tridimensional de uma vida que é múltipla, singular e colaborativa, na continuidade de germinar possíveis a partir da interação, da dispersão de enunciados, de avaliações, de criações. Isso porque “as figuras sempre estiveram onde o biológico e o literário ou artístico se reúnem com toda a força da realidade vivida” (Haraway, 2022, p. 7).

Experimentações/invenções formativas como Nós-Natureza, que levam em conta “processos e práticas artísticas contemporâneos como elementos disparadores para essa formação” (Loponte, 2023, p. 4), vão ao encontro da proposição feita por Bakhtin (2020) de que ações participativas são o centro de realização de nossos atos de maneira significativa e alteritária, como a que indaga Donna Haraway (2021, p. 60) ao afirmar: “acredito que toda relação ética, intra ou interespecífica, é tecida com uma linha forte, feita de atenção persistente à alteridade relacional”. Nesse sentido, a narrativa toma forma a partir do que pode um encontro que canta para árvores ao explorarmos a potência das interações imagináveis entre humanos e não humanos, disparadas por imagens e diálogos que, quiçá, possam arrombar portas abertas.

ENCONTRO E COLETIVIDADE

Provocações essas nos orientam, nas tais tensões fronteiriças do pesquisar narrativo, no fazer da experiência quanto “existir-evento” (Serodio; Prado, 2017), no experienciar cotidiano à nossa própria maneira, por vezes exteriorizada, por vezes introspectiva, por vezes em revisita ao passado, por vezes em projeção para o futuro. Em busca de um viver dialógico com aquilo que é dado, com a palavra do outro, com criações outras que nos perpassam. É em deriva com teorias que vivemos, interagimos, respondemos, criamos.

Desse contexto comum do “mundo da vida” (Bakhtin, 2020) e do cruzamento entre discursos interiores que se chocam no conjunto de vivências cotidianas emergem as condições concretas do enunciador e seus sistemas avaliativos que compõem o pensamento-juízo que orienta um ato singular e sua realização. Na passagem da vivência para a expressão – para a criação –, ganha força a orientação

já presente no discurso interior, que ao se deparar com o produto ideológico⁹, sob uma orientação ética e responsável, participativa, toma o distanciamento necessário para expressão com domínio técnico e formal.

Antes de mais nada, ele [o enunciado] é determinado de modo mais próximo pelos participantes do evento do enunciado, tanto os imediatos quanto os distantes, e em relação a uma situação determinada: isto é, a situação forma o enunciado, obrigando-o a soar de um modo e não de outro. (Volóchinov, 2017, p. 206).



Diálogos em Nós-Natureza

Nós Natureza: experimentação do Amplia. Fotografia de Beto Oliveira. Fonte: Acervo Pessoal.

Enquanto grupo de pesquisa, temos nos voltado a investigar e oferecer ações interrelacionadas com a arte, a ciência e a educação, aliadas à perspectiva dialógica do filósofo russo Bakhtin (2017), ou seja, ao entendimento multiespécie e às

9. Na filosofia da língua de Bakhtin e seu círculo o termo “ideologia” catalisa tanto o entendimento de sistemas avaliativos ao longo da interação discursiva quanto o caráter no âmbito da criação.

experimentações coletivas a partir do movimento de criação. Portanto, as ações realizadas visam promover contextos formativos e materiais midiáticos¹⁰, tendo como base a argumentação e a construção de conhecimentos a partir das obras de arte contemporânea que tangenciam a ciência e a biologia.

Nesse processo responsivo e criativo, incomodamo-nos com o nosso país tão desigual, em que muitos não têm acesso aos conhecimentos científicos e poucos compreendem os discursos que abarcam a ciência no cotidiano. Sendo assim, buscamos promover ações em que os participantes possam dialogar sobre ciência e criação, produzindo argumentação acerca da vida e das implicações da ciência na sociedade e na economia, de modo a “[...] aprender, concretamente, a reinventar modos de produção e de cooperação que escapem às evidências do crescimento e da competição” (Stengers, 2015, p. 15).

Estar em abertura para o acontecimento do ato e da experiência em experimentações formativas, como a que propomos em Nós-Natureza, é praticar o exercício de planejamento desestruturado, pois não se sabe quais sentidos, palavras e interações podem emergir do encontro. Nesse sentido, Luciana Loponte (2023, p. 10) destaca que, embora as especificidades de cada atuação, a similaridade entre o fazer poético e criativo da arte e da docência leva em conta “aprender a lidar com o imponderável e o imprevisível de contextos distintos”. Para tanto, apostamos em convites para a imersão com o meio em cartões disparadores e outros formatos de apresentação de obras de arte contemporânea que, no processo dialógico, promovem compartilhamento de visões de mundo explicitadas justamente mediante abertura para o novo, para a reelaboração, para o espontâneo.

10. Essas produções midiáticas intentam compartilhamento e reprodução de nossas oficinas e experimentações. Acesse <https://amplianarede.com.br/nos-natureza/> e saiba mais.

ENCONTROS QUE RESULTAM EM CANTOS PARA ÁRVORES



Nós Natureza: experimentação do Amplia. Fotografia de Beto Oliveira. Fonte: Acervo pessoal.

O que pode um encontro que canta para árvores? Sons que ecoam, ecoam e ecoam. Som de floresta oralizada, contada. Árvore viva. Um ser com quem trocamos saberes e ancestralidade. Passado e o futuro condensados no presente marcado pelas discontinuidades. Pausa. Encontros. O que pode promover o contato com obras de arte contemporânea? Estar em imersão com a vida e com a natureza na promoção de outros modos de estar no mundo, em resposta àquilo que acontece, que nos atravessa. Artistas, professores, cientistas. Em criação. Estar dentro, estar com imagens e contos que movimentam outros modos de estar junto, de criar, de ensinar e de aprender. O vento soprava no desejo de ser. E ser é implicado pela experiência do existir. O saber está arraigado a histórias contadas através da imersão na vida.

Em meio à confluência de sentidos – os quais arte, biologia e educação se encontram como promotoras de alteridades significativas na proposta de adentrar mundos fluidos, nos quais os limites entre o humano e o não humano se diluem – assumimos que o contato com obras de arte contemporânea atua como mediador de outros

modos de estar no mundo, friccionando a vida e a natureza a procura de respostas criativas: “se todo vivente só pode existir no interior de um meio fluido, é porque a vida contribui para construir o mundo como tal, sempre instável, sempre tomado por um movimento de multiplicação e diferenciação de si” (Coccia, 2018, p. 35).

Uma vez que o horizonte social no qual se realiza uma vivência, ou uma expressão, pode ser mais ou menos amplo, ainda assim, o caráter criativo da expressão é constituído pelas camadas superiores e mais acabadas do discurso interior moldadas pelas reações para com o outro, desse modo, o enunciado é um produto da interação social, da coletividade do falante (Volóchinov, 2017, p. 216). Esse discurso exterior não pode ser assimilado se, em contradição com o discurso interno, está ligado ao irrepetível do enunciado e também com a concretude relacional entre sujeito e a promoção da cultura aberta (impermanente), que é, por sua vez, o meio no qual o autor pensa e toma consciência de si (Volóchinov, 2019, p. 142), nesse sentido, “[...] experiências que trazem alegria para todos os envolvidos nessa troca. Certamente, esse é um importante significado de espécie companheira” (Haraway, 2021, p. 47) ao estabelecer diálogos com não humanos.

Volóchinov (2017) destaca, então, que nesse discurso verbal cotidiano o centro organizador de qualquer expressão é o meio social que baliza o conjunto de condições dessa coletividade falante, pois, apesar da interpretação que ocorre nos limites do texto e do contexto ser internamente direcionada, sua compreensão está atribuída a atribuições mais complexas e sensíveis do contexto dialógico (Bakhtin, 2017, p. 66), visto que “o discurso interior vivifica e nutre com sua seiva o discurso exterior percebido e criado, mas ao mesmo tempo é determinado por ele” (Volóchinov, 2019, p. 262).

Dessa maneira, experimentações sensíveis promovidas em imersão com o mundo impermanente e alteritário são calcadas também em posicionamentos avaliativos-criativos-ideológicos éticos e políticos produtores de reelaborações as quais, antes de serem ativadas nas práticas, perpassam o pensamento, a palavra e a sensibilização. É nesse sentido, então, que invocamos a força das espécies companheiras que “podem informar políticas e ontologias visíveis nos mundos de vida de hoje” (Haraway, 2021, p. 12) ao passo que, “[...] essa experimentação é política, pois não se trata de fazer com que as coisas melhorem, e sim de experimentar em um meio que sabemos estar saturado de armadilhas” (Stengers, 2015, p. 148).

Trajetórias foram construídas em conjunto, compondo a situação extraverbal mais próxima desse enunciado científico, uma vez que “a comunicação discursiva

nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta” (Volóchinov, 2017, p. 219), em resposta àqueles enunciados da “coletividade social” (Volóchinov, 2017, p. 219), feito liquidificador axiológico que fomenta outramentos, entendimentos novos, próprios, particulares.

Os aspectos comunicacionais desse contexto de pesquisa, desse “momento na comunicação discursiva ininterrupta” que “condiciona as diferentes significações que as situações adquirem em movimentos separados” (Volóchinov, 2017, p. 219), estão permeados pela palavra do outro ao longo da brevidade da vida, na fluidez dos encontros de narrativas da vida em deriva naquilo que é sensível, que é possível nos rastros da amorosidade. Em concordância com o processo ininterrupto entre a vivência e a criação, não se pode estabelecer limites entre momentos isolados desse processo criativo, que carrega detalhamento e ampliação da estrutura social do falante, e seu ato em si, pois “a vivência interior desde o início era uma expressão exterior” (Volóchinov, 2019, p. 264).

Com Stengers (2015, p. 99), destacamos, por fim, que “os tempos da luta e da criação devem aprender a se conjugar sem confusão, por revezamento, prolongamentos e aprendizados recíprocos da arte de ter cuidado, sob pena de se envenenarem mutualmente e deixarem campo livre para a barbárie que se aproxima” (Stengers, 2015, p. 99). Proporcionar momentos em que o cuidado, o diálogo e o sensível se encontram e se permeiam, em imersão com o mundo vivo, talvez sejam como meios de reconfiguração possíveis em tempos de esvaziamento de sentidos e da vivência compartilhada.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo (SP): Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- COCCIA, Emanuele. **A vida das plantas: uma metafísica da mistura**. Trad. Fernando Scheibe. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2018.
- HARAWAY, Donna. **O manifesto das espécies companheiras: cachorros, pessoas e alteridade significativa**. Trad. Pê Moreira. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- HARAWAY, Donna. **Quando as espécies se encontram**. Trad. Juliana Fausto. 1 ed. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte, formação estética e paisagens inéditas para a docência. **Revista GEARTE**, Rio Grande do Sul, v. 10, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/128929>. Acesso em: 26 mar. 2024.
- SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Escrita-Evento na Radicalidade da Pesquisa Narrativa. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 33, n. 0, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698150044>. Acesso em: 26 set. 2021.
- STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- VOLÓCHINOV, Valetin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo; Ekaterina Américo Vólkova. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Trad. Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

SOBRE AS AUTORAS

Maria Carolina Alves é Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação PPGED/UFU (bolsa CAPES). Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora no *Amplia: conexões arte-ciência no museu e na escola (BDCTI-II)*. Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação PPGED/UFU (bolsa CAPES) turma de 2021. Bióloga formada nas modalidades licenciatura e bacharelado, pelo curso de graduação em Ciências Biológicas, do Instituto de Biologia (INBIO) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Integrante do *Amplia: amálgama em educação, ciência e arte (CNPq/UFU)* e Integrante do *UIVO: matilha em criação, arte e vida (CNPq/UFU)*.

E-mail: mariaalves@ufu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6233-0804>.

Fabiana Cardoso Urzetta é Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) e licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia (INBIO). Professora aposentada e ex-diretora de escola pública de Educação Básica na Prefeitura Municipal de Uberlândia. Pesquisadora com Bolsa de Desenvolvimento em Ciência, Tecnologia e Inovação (BDCTI-I) pela FAPEMIG no *AMPLIA: conexões arte-ciência no museu e na escola – APQ-03811-22 (2023-2025)*. Integrante do *Amplia: amálgama em educação, ciência e arte (CNPq/UFU)*.

E-mail: fabianaurzetta@hotmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4075-4064>.

Daniela Franco Carvalho é Licenciada em Ciências Biológicas com Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora titular no Instituto de Biologia e no Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Coordenadora do AMPLIA: conexões arte-ciência no museu e na escola APQ-03811-22 (2023-2025) com financiamento da FAPEMIG. Coordenadora do projeto “CIÊNCIA NA ESCOLA E NO MUSEU: as obras de arte contemporânea como base para a argumentação e construção de conhecimentos”, vinculado PROGRAMA CIÊNCIA NA ESCOLA-Ensino de Ciências na Educação Básica (MCTIC e CNPq – chamada de 05.2019). Integrante do Amplia: amálgama em educação, ciência e arte (CNPq/UFU). Bolsista de produtividade CNPq em Tecnologia para o Desenvolvimento, Extensão e Inovação. Tem experiência na área da Educação com enfoque na formação de professores, comunicação das ciências e espaços não formais de ensino.

E-mail: danielafranco@ufu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4476-7903>.

Sarah de Assis Andrade é Graduanda em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia (Instituto de Biologia). Possui experiências como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e mediação no Museu de Biodiversidade do Cerrado (MBC). É bolsista de iniciação científica (FAPEMIG) no AMPLIA: conexões arte-ciência no museu e na escola APQ-03811-22 (2023-2025). Integrante do Amplia: amálgama em educação, ciência e arte (CNPq/UFU).

E-mail: sarah.andrde@ufu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0320-8618>.

Jenyffer Stefany Pereira Martins é professora na rede básica de ensino da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia. Técnica no Museu de Biodiversidade do Cerrado. Integrante do projeto de pesquisa em interface com a extensão AMPLIA:

conexões arte-ciência no museu e na escola APQ-03811-22 (2023-2025). Integrante do Ampla: amálgama em educação, ciência e arte (CNPq/UFU).

E-mail: jenyffer.martins@ufu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0198-6468>.

Recebido em 17 de janeiro de 2025 e aprovado em 12 de fevereiro de 2025.

Coreografias para ler Paulo Freire

Choreographies to read Paulo Freire

Coreografias para leer Paulo Freire

LUCIANA MOURÃO ARSLAN¹

RESUMO: Neste artigo, discutimos como a corporeidade se faz presente na obra do educador brasileiro Paulo Freire. Comentamos sobre a importância da corporeidade nos processos de ensino-aprendizagem. Por fim, narramos uma proposta de leitura compositiva e performativa de trechos de livros de Paulo Freire, a qual envolveu a discussão das relações corpo-espço no ensino-aprendizagem, leituras performativas e a instalação de textos na paisagem.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura performativa; corporeidade; Paulo Freire.

ABSTRACT: In this article, we discuss how corporeality is present in the work of Brazilian educator Paulo Freire. We comment on the importance of corporeality in the teaching-learning processes. To finish, we narrate a proposal for compositional and performative reading of excerpts of books by Paulo Freire, which involves discussing the relationships between body and space in teaching and learning, performative readings and the installation of texts in the landscape.

KEYWORDS: Performative reading; corporeality; Paulo Freire.

RESUMEN: En este artículo, discutimos cómo la corporalidad está presente en la obra del educador brasileño Paulo Freire. Comentamos la importancia de la corporalidad en

1. Universidade Federal de Uberlândia (IARTE/UFU).

los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para finalizar, narramos una propuesta de lectura compositiva y performativa de fragmentos de libros de Paulo Freire, que implica discutir las relaciones entre cuerpo y espacio en la enseñanza y el aprendizaje, las lecturas performativas y la instalación de textos en el paisaje.

PALABRAS CLAVE: Lectura performativa; corporalidad; Paulo Freire.

APRESENTAÇÃO

Neste texto, desenvolvemos uma proposta para navegar pelas corporeidades presentes em algumas obras de Paulo Freire². Abordamos sobre como a obra de Freire assume e discute vários aspectos das corporeidades presentes nas relações de ensino-aprendizagem; discutimos alguns aspectos da corporeidade no ensino e, por fim, relatamos um laboratório que propôs leituras de trechos de Paulo Freire que tratavam da conexão corpo-espaço, por uma abordagem corporal aberta a improvisações e interpretações.

A proposta de *coreografar uma leitura de Freire*, inspira-se numa ampla concepção de coreografia e nas ações artísticas, denominadas *lecture-performances* ou aulas-performances³. As aulas-performances normalmente são realizadas por artistas que consideram a ação de ensinar como suporte de criação, pesquisa e transformação do mundo⁴: tais artistas elaboram trabalhos para serem realizados em aulas e/ou oficinas e/ou palestras.

Também a noção contemporânea de coreografia, aqui empregada, vai além de uma ideia tradicional de coreografia, entendida como uma sequência de movimentos rítmicos para uma certa composição. Lidamos aqui com uma noção contemporânea de dança e coreografia que considera as mobilidades das vidas, a dança dos corpos nas cidades, nos ambientes. A artista Eleonora Fabião, por exemplo, em suas criações corporais tem usado as ruas como suporte para propor movimentações que são intencionalmente políticas. Suas obras/ações redesenham movimentos

2. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019a; FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.
3. MILDER, Patricia. Teaching as art: The contemporary lecture-performance. **PAJ: A Journal of Performance and Art**, v. 33, n. 1, p. 13-27, 2011. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41309686>. Acesso em: 18 set. 2024.
4. ARSLAN, Luciana Mourão. **Corpo (sentido)**: corporeidade e estesia nos processos de ensino-aprendizagem. Uberlândia: Regência e Arte Editora, 2020.

corporais em ações de *coreopolítica*⁵. Na 34^a Bienal de São Paulo, a artista apresentou o trabalho *nós aqui, entre o céu e a terra*, o qual reuniu cadeiras provenientes de 26 instituições públicas dos setores de saúde, educação, cultura e legislação, (localizadas em um raio de 5 km de distância da Bienal). Cada uma das cadeiras, após várias negociações, foi deslocada, em uma procissão, até a Bienal; e lá ficaram expostas em um formato de reunião, juntamente com a vasta quantidade de cartas, memorandos, pareceres e toda a papelada burocrática necessária ao deslocamento de cadeiras institucionais. Ao final da Bienal, as cadeiras foram devolvidas às instituições, mas trocadas. Assim, todo o esforço burocrático de conseguir deslocar essas cadeiras patrimoniadas pelos setores públicos foi um grande movimento coreográfico, uma alegoria sobre a importância de reunir e movimentar setores públicos.

Também, inspiram-nos as ações artísticas que incorporam modos de ler-pensar mais ativos, que evidenciam o desejo de levar *a palavra para o mundo*. O Coletivo Dodecafônico de São Paulo⁶ e o Substantivo Coletivo em Uberlândia, Minas Gerais, têm experimentado ações assim. Também, fora do país é possível ver ações no mesmo gênero, como as ações do artista Tim Brennan⁷, que cria *manobras* de deslocamento para leituras de textos em percursos específicos, à luz dos procedimentos situacionistas⁸.

A CORPOREIDADE NA OBRA DE PAULO FREIRE

O educador Paulo Freire no seu discurso-prática-inteligente, valoriza e cita por diversas vezes como seus deslocamentos/viagens – ainda que realizados devido ao exílio forçado pela ditadura do Brasil – foram fundamentais para sua formação (FREIRE, 2019b, p. 60). Fazendo um uso consciente e atento de sua mobilidade, ele teceu contatos e construiu conhecimentos no/com o mundo afora.

A noção de que não somos corpos sozinhos, ou seja, que toda a ambiência se funde com nosso corpo-consciência é presente nos textos de Freire, tanto que, em

5. Coreopolítica é um termo cunhado por André Lepecki. LEPECKI, A. Coreopolítica e Coreopolícia. **Ilha (Revista de Antropologia)**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 41-60, jan./jun. (2011) 2012.
6. ARSLAN, LM; RAMOS, J. B. (Org.). **Improvisação em dança**: criação, composição e performatividade. Uberlândia: Regência e Arte Editora, 2020.
7. É possível conhecer alguns trabalhos de Tim Brennan no site do artista: <https://www.timbrennanartist.co.uk/>.
8. Os situacionistas foram um movimento artístico e político, ativo entre 1957 e 1972, que buscava subverter a sociedade de consumo através de práticas como a deriva. DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997

quase todos os seus textos, é possível saber qual paisagem ele habitava enquanto escrevia, não apenas como recurso poético literário, mas, certamente, porque ele sabia que corpo-ambiente-pensamento caminham juntos.

Os deslocamentos e pausas de Freire compõem uma coreografia com o/no mundo, a qual expressa-se nos seus pensamentos e textos. Do ponto de vista da corporeidade, tais obras de Paulo Freire demonstram uma abordagem amadurecida, que clama por um movimento consciente, o qual se apresenta indissociável à política – noção bem apresentada por Agamben e Rancière (*apud* LEPECKI, 2012, p. 4^o) que discutem as relações entre arte e política.

As propostas de ações didático-políticas de Freire poderiam ser também consideradas como *coreopolíticas*, (para utilizar o conceito cunhado por André Lepecki, 2012), porque suas propostas convidam os corpos a ações e deslocamentos políticos: é no vazio criado pelas falhas de uma tradição de ensino engessada que Freire atua. Sua atenção aos detalhes dos *mínimos gestos*¹⁰ é evidente: ele sabe que *variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação* (FREIRE, 1996, p. 44). Assim como na política, a sua didática-coreopolítica anseia transformar as relações de corpos num espaço-contexto. Freire propõe uma composição no chão duro e irregular da sala de aula, onde as fendas são importante fator de desestabilização.

As aprendizagens do corpo-a-corpo também são valorizadas em seus textos, e até mesmo, ele intitulou um de seus livros como “À sombra desta mangueira”; local onde, ele comenta, aconteceram muitas de suas conversas e reflexões que se desdobraram em sua escrita corporificada.

Apesar de sempre ressaltar a importância do domínio da palavra, as aprendizagens que se fazem nos contatos dos corpos/pessoas são sempre valorizadas em seus discursos.

Outro aspecto que merece ser destacado, nas suas ideias/livros, é o da valorização do *aspecto performativo*¹¹ do trabalho docente: Freire sempre destaca que a aula se faz na atenção que se presentifica no momento. Um planejamento de aula aberto que

9. LEPECKI, A. Coreopolítica e Coreopolícia. **Ilha (Revista de Antropologia)**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 41-60, jan./jun. (2011) 2012.

10. O termo “mínimos gestos” é utilizado por Foucault em *Vigiar e Punir* para descrever o método de obtenção de uma caligrafia precisa, que envolve o corpo por inteiro, *da ponta dos pés à extremidade do indicador* (FOUCAULT, 1998, p. 178), refletindo a disciplina imposta ao corpo nos seus mínimos detalhes e gestos.

11. O conceito de performatividade aplicado à prática do professor, aqui pode ser compreendido como a sua prática, por meio de repetição de gestos, linguagem e interações, que constituem a identidade do professor e a dinâmica das relações sociais em sala de aula.

permita uma transformação dialógica com o contexto dos alunos é insistentemente sugerido. Nota-se constantemente, no discurso de Freire, que a ação do professor na sala de aula é um momento de grande intensidade e atenção, o qual permite uma construção particular e única, construída no coletivo. O trabalho do professor, com toda essa sua intensidade, de elaborar uma ação conjunta e única, a cada aula/contexto, é extenuante (mas também criativo e energizante) exatamente por isso. E se isso pode parecer já evidente no discurso da Educação, não o é na prática, tanto que, em algumas instituições, quando o professor ministra o mesmo componente para diferentes grupos, isso é quase considerado uma *repetição da aula*, o que soaria absurdo para Paulo Freire.

Em relação a isso, cabe considerar que vivemos uma epidemia da falta de atenção (e isso acomete discentes e docentes). O estado de atentividade, tão caro ao educador, segundo Freire, depende de um saber construído corporalmente: existem muitos exercícios, inclusive para sustentar a atenção ao coletivo, para compor com o grupo e em sintonia com os corpos-ambientes. Por isso, defendemos que as práticas de atenção plena, atentividade e consciência do foco de atenção poderiam ser consideradas em cursos de formação de professores.

Também, o educador Freire compreende o corpo integral e reconhece a impossibilidade de separar emoção-razão, (o que se alinha com os estudos contemporâneos das neurociências), ele comenta: *Eu sou uma inteireza e não uma dicotomia [...] Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.* (FREIRE, 2019a, p. 28).

E continuamente negando as dicotomias, suas reflexões sublinham a importância da congruência entre discurso e prática, sugerindo que um professor verdadeiramente efetivo é aquele cuja prática está alinhada com suas palavras (FREIRE, 1996). Isso se relaciona diretamente com a ideia de que *pensar certo é fazer certo* (FREIRE, 1996, p. 34), reforçando a necessidade de uma corporeidade autêntica e coerente com os discursos no ambiente escolar.

Freire destaca que as palavras sem a corporeidade (do exemplo) têm pouco impacto, e que um gesto de incentivo do professor pode inclusive superar o valor de uma nota alta (FREIRE, 1996, p. 43); corroborando com essa concepção de ensino-aprendizagem que não é apenas um processo cerebral, mas profundamente integrado ao corpo e às emoções. Destacamos que a teoria da cognição incorporada¹² (*embodied cognition*) sugere que os processos cognitivos estão intrinsecamente

12. DAMÁSIO, A. R. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ligados às experiências físicas e sensoriais do corpo. Essa abordagem afirma que o corpo não é apenas um veículo para a mente, mas um componente essencial na construção do conhecimento e na aprendizagem.

Pesquisas¹³ na área da cognição demonstram que a aprendizagem é facilitada quando o corpo está engajado nas atividades educacionais. Tais estudos indicam que a interação física com o ambiente e a realização de atividades práticas ajudam na construção e retenção do conhecimento.

As atividades que envolvem movimento, manipulação de objetos e expressão corporal são reconhecidas por fortalecer a memória e a compreensão dos conceitos. O corpo-mente funciona como um sistema integrado. Quando os alunos participam de atividades que envolvem o corpo, como simulações, dramatizações e experiências táteis, eles não apenas processam informações de forma mais eficaz, mas também incorporam esses conhecimentos de maneira mais profunda.

A relação de integração do corpo-ambiente (corpogularidade) e toda a *dramaturgia* do ambiente escolar também são cruciais em seus textos/ideias. Ele destaca a eloquência *do discurso pronunciado na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam* (FREIRE, 1996, p. 24), considerando a importância do ambiente físico na experiência educacional. Também a relação com os outros seres e o senso de coletividade, tão caros às ações de improvisação em dança, estão no cerne do discurso de Freire.

MAS, AFINAL, PORQUE FALAR SOBRE A CORPOREIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM?

A corporeidade, nas instituições de ensino, pode referir-se a muitos aspectos. E como tal generalidade não pressupõe nem consciência e nem obviedade, vamos delimitar alguns desses aspectos que envolveram a proposta de leitura coreográfica de Paulo Freire: os sentidos corporais, a relação corpo-espaço, o gosto e a importância do movimento na aprendizagem.

Vivemos numa sociedade visual-centrada, onde a visão é hipervalorizada e outros sentidos são, por vezes, minimizados ou esquecidos: motivo pelo qual muitas pessoas apontam seus celulares para fotografar a paisagem, no lugar de sentir o

13. DAMASIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

toque da brisa, a temperatura ou o leve desequilíbrio do corpo num terreno irregular. Há uma certa situação de anestesia dos sentidos na sociedade contemporânea e até mesmo nossas memórias parecem, cada vez mais, construírem-se apenas a partir dos registros de imagens. Mas, lembremos que a memória de uma pessoa pode ser construída a partir de outros registros sensoriais (o gosto de uma fruta, a temperatura e atmosfera de um certo lugar, por exemplo).

Os outros sentidos, para além da visão, são fundamentais para o desenvolvimento do processo cognitivo e para toda a nossa vida segundo estudos da neurociência (ver os estudos do neurocientista Damásio já citados anteriormente).

A desconsideração acerca dos demais sentidos manifesta-se, por exemplo, inclusive na desatualização frente às pesquisas¹⁴ sobre os sentidos corporais. Ainda se fala arbitrariamente de apenas cinco sentidos (olfato, tato, visão, audição e paladar), quando muitas pesquisas já problematizam essa compreensão anacrônica dada como única. Algumas pesquisas contemporâneas, por exemplo, separam os sentidos em duas categorias: os sentidos que nos fornecem as informações advindas do mundo externo ao nosso corpo e os que se referem às informações mais internas do nosso corpo – como a propriocepção (relacionada a como percebemos nosso deslocamento no espaço ou mesmo a como percebemos a dor, a sede e a fome)¹⁵. Há ainda um conjunto intermediário de sentidos, os quais se relacionam com aspectos internos e externos do nosso organismo, como a senso de equilíbrio (*equilibrioception*), a temperatura (*thermoception*) ou até mesmo a noção de tempo (VANNINI, WASKUL, GOTTSCHALK, 2012, p. 14).

Outra ideia superada acerca dos sentidos é a de considerar os sentidos como sendo naturalmente/fisicamente dados e que, portanto, não seriam tão «educáveis»; tal ideia concilia-se com a noção de que seriam os nossos sentidos estáveis e pouco transformados na relação com nossas experiências culturais, sociais e cognitivas.

Se está correto considerar que os sentidos corporais dependem de condições físicas intrínsecas ao nosso organismo, na mesma proporção, eles estão também muito relacionados com a cultura e com a sociedade em que vivemos. A saber, pessoas que vivem em paisagens com neve notam mais nuances de branco, pessoas que

14. MACPHERSON, Fiona. **The Senses: Classical and Contemporary Philosophical Perspectives**. New York: Oxford, 2011. Esta obra reúne uma coletânea de artigos sobre os sentidos, nos quais diversos autores questionam a classificação tradicional dos cinco sentidos proposta por Aristóteles, argumentando que ela não contempla plenamente a complexidade da percepção humana e de outros animais. Um dos artigos, intitulado “*Aristotle on Demarcating the Five Senses*”, trata especificamente dessa questão.

15. VANNINI, P; WASKUL, D; GOTTSCHALK, S. **The senses in self, society, and culture: a sociology of the senses**. Taylor & Francis, Routledge, London, 2013.

treinam seus paladares podem distinguir até o sabor da água em um café. Essa ideia, de certa forma, questiona a concepção de que o *bom gosto* ou o *mal gosto* seriam uma característica pessoal: um talento *nato*.

Tal falsa naturalização dos sentidos tem inclusive efeitos políticos e perversos. Quanto a isso, cito as pesquisas¹⁶ desenvolvidas pelo sociólogo Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 2017) correlacionando os gostos das pessoas com suas vivências sociais (e ao estrato econômico que se encontravam), comentando não apenas que o gosto é construído socialmente como também que a determinação do que viria ser *bom gosto* depende da legitimação de certos grupos – num processo de legitimação simbólica, a qual depende de uma luta dentro do campo cultural. A dimensão do sensível é também interdependente de fatores sociais e econômicos, e ignorar isso pode alimentar a manutenção de violências culturais e sociais: ao não relativizar que gosto e sensibilidade refletem também classes e contextos sociais.

Contemporaneamente, os sentidos corporais são pesquisados a partir de um vasto campo em formação que envolve sociólogos e antropólogos, para além dos estudos biológicos, anatômicos, os quais envolvem apenas a fisicalidade dos sentidos.

Até mesmo a percepção do deslocamento no espaço, que se refere ao sentido da propriocepção, e que aparece em algumas abordagens como sendo o sexto sentido, é culturalmente/socialmente desenvolvido: por vezes, ao praticarmos artes marciais ou dança, notamos que paramos de esbarrar nos móveis (os famosos *trupicões*); também o sentido de ocupação no espaço pode variar de acordo com a cultura: em algumas sociedades, as pessoas não aproximam-se muito umas das outras e, por possuírem uma noção de espaço individual mais ampla, se incomodam com qualquer proximidade de desconhecidos; em outras, o toque e a proximidade são essenciais na vida social (Shusterman, 2012¹⁷).

Podemos também notar a corporeidade, numa instituição, observando quais são os convites aos *deslocamentos dos corpos-pessoas no tempo-espaço*: os tempos fragmentados das aulas numa escola, que fracionam um período em cinco aulas; a aprendizagem seccionada em semestres e tantos outros fracionamentos do tempo que convidam as pessoas a estarem sempre correndo e as impedem de viver uma temporalidade mais orgânica podem, inclusive, encurtar suas respirações.

16. BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

17. SHUSTERMAN, Richard. **Consciência Corporal**. Trad. Pedro Sette-Câmara. Rio de Janeiro: E Realizações, 2012.

Também, a corporeidade se faz presente nos tipos de corpos que são sutilmente valorizados nas instituições: o que nos faz pensar sobre os modos de fala (também comentado por Pierre Bourdieu e Passeron¹⁸), os comportamentos punidos ou mesmo sobre ausência e/ou representatividade de algumas corporeidades, a dos idosos, a dos negros e outros grupos, que clamam por cotas nas instituições.

A corporeidade nas instituições de ensino se presentifica na organização dos usos dos banheiros – relacionada a questões de gênero e sexualidade; na dieta – aliás muito comentada por Freire –, a qual, além de poder cultivar ou atrofiar os paladares, pode mudar completamente a forma com a qual pensamos: se temos ausência de vitaminas nos sentimos muito desanimados, se tomamos café podemos ficar ansiosos. Mas, mais ainda o nosso prato reflete escolhas políticas: uma dieta na qual a fartura dos ultraprocessados, da carne de boi, a alface americana, verduras com agrotóxicos, o trigo, a soja e a batata branca predominam, não apenas silencia as dietas dos povos originários do Brasil como fomenta uma certa paisagem do nosso país, cada vez mais lotado de pastos e monoculturas, de indústrias não engajadas com um plano de saúde local (como o guia alimentar brasileiro)¹⁹.

Tradicionalmente, nas escolas e nos cursos de formação de professores há sempre o ocultamento de toda essa corporeidade tácita, assim como evita-se abordar os corpos docentes adoecidos. Os planos de ensino exigidos antecipadamente desconsideram as vivências aula a aula, as corporeidades presentes e uma aprendizagem mais orgânica. Assim, sequer podemos nos defender quando Nêgo Bispo (SANTOS, 2023) chama a nossa tradição escolar de *cultura escriturária*²⁰, longe da vida prática, dos saberes e fazeres do corpo.

A ideia de que o corpo é lugar da distração do pensamento, do pecado e das tentações persiste e resiste apesar de tantas e inúmeras pesquisas científicas – do campo da neurociência e da psicologia – já afirmarem, há tanto tempo, que o pensamento

18. O conceito de capital simbólico, cunhado por Bourdieu, abrange também aspectos corporais, como o modo de fala, a entonação da voz e a gestualidade, que são incorporados ao longo da vida e acabam se manifestando quase como uma segunda natureza. Na obra *A Reprodução*, escrita em coautoria com Passeron, os autores demonstram que o sistema escolar francês — no contexto específico —, embora formalmente gratuito e democrático, tendia a valorizar determinados comportamentos e disposições mais associados à classe dominante. BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

19. Guia alimentar para a população brasileira / ministério da saúde, secretaria de atenção à saúde, departamento de atenção Básica. – 2. ed. – Brasília: ministério da saúde, 2014.

20. SANTOS, Antonio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

não ocorre no cérebro, mas no corpo todo. Nosso corpo inteiro pensa e aprende. Uma escola utópica seria aquela que valoriza o movimento consciente, na qual o recreio seria o momento de sentar-se, uma escola que valorizasse o sentir-mover-pensar.

Não se trata de defender o movimento incessante, mas o movimento consciente que, inclusive, permite pausas conscientes (e não a pausa convidada pela disciplina cega ou da inércia). Na sua obra “Sociedade do cansaço”, Han reflete sobre como a pausa consciente é muito útil e necessária hoje, numa sociedade onde as mentes/corpos encontram-se ocupados e/ou distraídos o tempo todo, de forma quase involuntária, resultando numa epidemia do stress e da falta de consciência da atenção (HAN, 2015²¹).

É preciso assumir a presença dos aspectos sensíveis que envolvem os corpos vivos, os quais são fundamentais para o dia a dia dos seres.

Reconhecer e considerar pedagogicamente os aspectos da corporeidade que estão tacitamente presentes nas instituições de ensino, é caminho para educar para o convívio com os outros seres vivos que dependem de uma sensorialidade educada, no mínimo da atenção.

É necessário desnaturalizar toda a taxonomia que visa a anestesia, a separação e a classificação para docilizar e controlar os corpos (FOUCAULT, 1987²²). Investir em práticas que se apoiem em perspectivas epistemológicas locais e performar novos discursos, assim como outros pensadores locais é fundamental – por isso, trazer Paulo Freire e Nêgo Bispo.

Na prática, é preciso propor ações pedagógicas, fomentar atividades que se contraponham à imobilidade e à anestesia corporal, assegurar um ambiente coletivo que seja flexível e atento às mudanças tão necessárias. Inspirando-nos por pensadores-movedores que fazem sentido em nosso contexto.

LABORATÓRIOS COREOGRÁFICOS DE LEITURA

A ideia de desenvolver esse laboratório coreográfico é experimentar formas de cada vez mais integrar o corpo senciante em propostas educativas. Tal proposta surgiu a partir dos estudos da Somaestética²³, a qual apresenta a perspectiva

21. HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015

22. FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

23. A Somaestética é um constructo teórico transdisciplinar criado pelo filósofo Richard Shusterman que relaciona a corporeidade em suas várias dimensões com as experiências estéticas. Corporeidade e experiência estética (numa concepção muito próxima a de Dewey) são interdependentes e se retroalimentam, ou seja, a

de pensar através do corpo, contrariando a tendência hegemônica (e cristã) de demonização do corpo e seus prazeres. Mas também, como dito anteriormente, a ideia foi muito inspirada *nas lecture-performances*, ou aulas-performances, nas quais o próprio encontro de ensino-aprendizagem é abordado artisticamente: rompendo-se o limite entre aula e experiência artística.

Também, a noção de coreografia que aqui utilizamos é bem mais ampla do que a noção de uma mera composição de passos de dança. Nos estudos da dança²⁴, aprendemos a compreender como sendo coreografia muitos deslocamentos ou pausas dos corpos do espaço-cidade-pensamento; na contemporaneidade, a noção de coreografia é uma concepção bastante ampla, a qual não caberia aqui definir, mas que supera a visão de que coreografia seria uma sequência de movimentos feitas para um palco.

O desejo de criar coreografias para ler Paulo Freire, parte do pressuposto – teorias da neurociência e da somaestética – de que corpos conscientes e sencientes pensam melhor. De que o movimento corporal/somático sensorial nos ajuda a pensar mais, porque é mais propositivo de experiências (experiência na concepção de Dewey²⁵).

Tais propostas coreográficas de leituras objetivam uma aprendizagem sobre o que se lê, sobre como se lê e sobre quem lê.

A COREOGRAFIA: PARA LER PAULO FREIRE À SOMBRA DO PARQUE

A seguir, segue um relato sobre uma prática realizada no dia 3 de setembro de 2024, no evento *II Mudanças Climáticas Arte, Museus e Educação*, promovido pelo grupo de pesquisa *Coletivo Amplia na Rede*, da Universidade Federal de Uberlândia. O convite foi feito ao Grupo Substantivo Coletivo, do qual faço parte, e eu²⁶ acabei assumindo a proposta de criação dessa ação.

corporeidade é fundamental nas experiências estéticas assim como tais experiências podem aprimorar nossa corporeidade. ARSLAN, L. M. Ensino de arte na perspectiva da Somaestética. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 563-575, set./dez. 2018.

24. LEPECKI, André. **Exaurir a dança: performance e política do movimento**. Tradução Pablo Assumpção Barros Costa. São Paulo: Annablume, 2017.

25. Dewey não achava adequado oferecer uma definição da sua concepção de experiência, mas ele oferece muitas imagens da mesma como experiências que envolvem empatia, são compartilhadas, tem intensidade e significado, trazem a sensação de integração, são ativas e por dependerem de uma eleição sensorial são por elas mesmo estéticas. DEWEY, J. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

26. O relato a seguir foi feito a partir de uma prática realizada a convite foi pela professora Daniela Franco Carvalho do curso de Biologia da UFU.

Cheguei ao Parque Municipal Santa Luzia concentrada. É sempre assim antes de uma proposta educativa coreográfica – sinto um frio na barriga quando desconheço quem vai chegar. Mas, ao me conscientizar disso, procurei me acalmar via respiração e beber água. Eu pensei muito na proposta, a qual compartilhei com mais duas professoras²⁷ para ouvir um *feedback* sobre o planejamento que eu havia feito e, então, estava empolgada para fazer junto a *coreografia para ler Paulo Freire*.

Assim que cheguei ao Parque – o qual já conhecia –, fui percorrer o espaço juntamente com a Rosana Artiaga – colega do grupo Substantivo Coletivo –, para escolhermos os melhores locais para pausas do grupo: considerando a incidência solar no momento e a sensação da temperatura, já que estávamos numa época de seca intensa, com muitas queimadas, uma situação ambiental quase insalubre.

Na primeira sombra escolhida, fizemos um círculo e pedimos que falassem seus nomes e áreas na qual trabalhavam. Como esperado, se fizeram presentes muitos estudantes e pesquisadores da área de Educação. Explicamos a proposta e dissemos que faríamos **quatro convites** de ações.

Pedimos para caminharmos juntos e silenciosamente até a beirada do córrego, onde a temperatura estava bem mais amena. Já à beira do córrego, fizemos o **primeiro convite**: todos teriam 20 minutos para coletar folhas e organizar – em silêncio – uma escala cromática de verdes folhas à beira do córrego.



27. As professoras da Universidade Federal de Uberlândia Paulina Maria Caon e Daniela Franco ouviram sobre a proposta dias antes e teceram comentários.



Imagem 1. Ação de coletar e organizar em silêncio uma escala cromática de verdes-folha.
 Fonte: registros do Projeto Amplia – conexões arte– ciência no museu e na escola

Findada a organização das folhas, passamos ao **segundo convite**: distribuímos pequenos trechos do livro de Paulo Freire em duplicidade e pedimos para todos lerem seus trechos em voz alta, de forma que pudessem, através dessa leitura e do deslocamento pelo espaço, encontrar sua dupla. Os textos selecionados, os quais, alguns, encontram-se abaixo, mencionavam a relação corpo-ambiente, assim como a interação entre corpos (que não somos corpos sozinhos):

Não sou um ser no suporte, mas um ser no mundo, com o mundo e com os outros. O impossível é transformar o mundo que, para ser, tem de estar sendo, num mundo inapelavelmente imóvel, em que nada pudesse ocorrer fora do já estabelecido. (Freire, 2019a, p. 31).

Pôr-se ereto, fazer coisas, instrumentos, caçar cooperativamente em grupo, falar, compreender, comunicar-se foram e vieram sendo que fazeres solidários, a um tempo causa e efeito da presença do humano e da invenção do mundo como superação do suporte. Por isso é que estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros. (Freire, 2019a, p. 32)

Atuar, refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo. A vida vai virando *existência* e o *suporte mundo* quando

a consciência do mundo que implica a consciência de mim, emergindo, já se acha em relação dialética com o mundo, independentemente do que se diga dela na perspectiva subjetivista ou objetivista mecanicista. Por isso é que, para mim, a questão da tensão consciência mundo, que é, no fundo, o problema de suas relações e que levou Sartre a dizer: consciência e mundo se dão ao mesmo tempo. (Freire, 2019a, p. 33).

É preciso ficar claro que a consciência de ou a intencionalidade da consciência não se esgota ou se exaure na racionalidade do ser. A consciência do mundo que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não pode ser reduzida a uma experiência racionalista. É como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que intenciona. (Freire, 2019a, p. 132).

O exercício constante de meu corpo consciente despegando-se até a ou de minha consciência intencionando-se ao mundo guarda em si, ou em si contém, uma qualidade da vida que, na existência humana, se torna mais intensa e mais rica. Refiro-me à necessidade da experiência relacional no nível da existência e dos contatos, no nível da vida. (Freire, 2019a).

Há um elemento fundamental na relação ou no contato e que na relação assume naturalmente complexidade e importância maiores que no contato. Refiro-me a curiosidade, uma espécie de abertura à compreensão do que se acha na órbita da sensibilidade do ser estimulado ou desafiado. (Freire, 2019, p. 132).

Envelhecemos quando, reconhecendo a importância que temos em nosso meio, pensamos que ela se deve a nós mesmos, que ela se constituiu em nós e não nas relações entre nós, os outros e o mundo. O orgulho e a autossuficiência envelhecem; só na humildade me abro à convivência em que ajudo e sou ajudado. Não me faço só, nem faço as coisas só. Me faço com os outros e com os outros faço coisas. (Freire, 2019, p. 98).

Um coro de vozes, com a leitura dos textos lidos simultaneamente, rompeu o silêncio e ecoou no parque.

Enquanto liam, fluía um rio de palavras e os participantes foram pouco a pouco reconhecendo quem estava lendo o mesmo texto que o seu. Após encontrarem suas

duplas, fizemos um **terceiro convite**: propusemos para que fizéssemos uma *leitura compositiva*, na qual cada um podia ler um trecho do seu texto (a ser escolhido em tempo real) compondo com a roda de vozes. Antes de começarmos, fiz um *exemplo falso* mostrando como podíamos ler:

- brincando com a velocidade da leitura;
- variando o volume da leitura em voz alta;
- por vezes poderiam as vozes se sobrepor, assim também como o silêncio e as pausas seriam uma possibilidade.

Essa leitura compositiva permitiu que todos tivessem um certo contato com todos os textos, ao mesmo tempo em que criamos um outro texto oral e coletivo.

Após a leitura coletiva, foi feito um **quarto convite** para que as duplas pudessem voltar a explorar o espaço, de forma a escolherem um lugar do parque que *combinasse* mais com o texto. Assim que encontrassem o local, deveriam conversar sobre a leitura e criar um modo de ler, e oferecer o texto para o espaço. Também pedimos para instalarem o trecho de Freire no local, com ajuda de uma fita que foi distribuída.

Ao final, percorremos todos os pontos, desde a gradação de folhas verdes até os locais com os textos instalados. Cada dupla nos levou a cada local onde haviam sido instalados os textos de Freire.



Imagem 2. Ação de instalar os trechos do texto de Paulo Freire no Parque.
 Fonte: registros do Projeto Amplia: conexões arte– ciência no museu e na escola.

E então fizemos esse percurso, conversando sobre os textos, sobre o porquê da escolha dos locais nos quais foram instalados e sobre como foi a experiência toda.

Apesar dos trechos de Paulo Freire serem curtos, surgiram comentários muito complexos e significativos, os quais destacaram a coletividade, a relação corpo-espaço, como o texto de Paulo Freire admite que o conhecimento quando ocorre não separa emoção-razão. Expressaram como a humildade e a convivência são fundamentais para a transformação social e que a educação que valoriza a colaboração e o respeito mútuo entre alunos e professores não apenas promove um ambiente mais inclusivo, mas também estimula uma aprendizagem mais rica e integrada. O corpo no parque foi apontado, nesse contexto, como um meio de estabelecer conexões significativas e de engajar os alunos em um processo educativo que é cognitivo-emocional-sensorial.

Também comentaram como Freire apresenta uma visão da corporeidade como central na relação do ser humano com o mundo e com os outros. Por fim, também surgiu uma fala sobre como o ser humano interage, compreende e transforma a realidade.

A POLÍTICA DAS ENTRANHAS

Todo o conhecimento tácito que estrutura as práticas tradicionais de escrita e leitura estão ancoradas em determinadas epistemologias presentes e permanentes das escolas. Freire, com sua teoria, pretende transformar as entranhas invisíveis das instituições de ensino, e não somente os discursos, mas também os corpos, os tempos, as organizações hierárquicas: a corporeidade é também política.

Nesse sentido a proposta coreográfica de leitura, que une os saberes e discussões contemporâneos na área da dança, se adequada ao próprio discurso do autor. Também, as práticas de leituras em movimento e a ação de dançar em interface com textos, têm sido apresentadas em encontros e congressos de dança. A dança pode contribuir sobremaneira para pensar ações políticas e de ensino-aprendizagem.

Assumir toda a corporeidade, a ambiência sensorial dos espaços de ensino e reconhecer como isso se conecta com nossa construção de saber é forma de convidar a um ler-falar-fazer mover.

Na proposta relatada, a prática de leitura objetivava ampliar uma compreensão mais aberta dos textos de Freire. Pensamos numa ação de leitura que pudesse ela mesma enfatizar a dimensão política que se faz presente na obra do educador brasileiro, que convidasse a atenção à prática pedagógica, ao interesse pelos outros e pelo espaço, a escuta e a criação.

REFERÊNCIAS

- ARSLAN, Luciana Mourão. **Corpo (sentido):** corporeidade e estesia nos processos de ensino-aprendizagem. Uberlândia: Regência e Arte Editora, 2020.
- ARSLAN, Luciana Mourão. Ensino de arte na perspectiva da Somaestética. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 563-575, set./dez. 2018.
- ARSLAN, L. M; RAMOS, J. B. (Org.). **Improvisação em dança:** criação, composição e performatividade. Uberlândia: Regência e Arte Editora, 2020.
- BOURDIEU, P. **A distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- BRASIL. Ministério da Saúde (MS). **Guia Alimentar para a População Brasileira.** Brasília: MS; 2014.
- DAMASIO, A. R. **O erro de Descartes:** emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DAMASIO, A. R. **O mistério da consciência:** do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P; **À sombra desta mangueira.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DEWEY, J. **Arte como Experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010
- HAN, B. C. **Sociedade do cansaço.** Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.
- LEPECKI, A. Coreopolítica e Coreopolícia. **Ilha (Revista de Antropologia)**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 41-60, jan./jun. (2011) 2012.
- LEPECKI, André. **Exaurir a dança:** performance e política do movimento. São Paulo: Annablume, 2017.
- MILDER, P. Teaching as art: The contemporary lecture-performance. **PAJ: A Journal of Performance and Art**, v. 33, n. 1, p. 13-27, 2011. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41309686>. Acesso em: 18 set. 2024.
- SANTOS, A. B. **A terra dá, o que a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora, 2023.
- SHUSTERMAN, R. **Consciência Corporal.** Tradução de Pedro Sette-Câmara. Rio de Janeiro: E Realizações, 2012.
- VANNINI, P; WASKUL, D; GOTTSCHALK, S. **The senses in self, society, and culture:** a sociology of the senses. London: Taylor & Francis, Routledge, 2013.

SOBRE A AUTORA

Luciana Mourão Arslan é professora do Curso de Artes Visuais Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (IARTE/UFU) em Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. É graduada em Artes Visuais pela Faculdade Santa Marcelina (FASM) e em Dança pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tem mestrado em Artes pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e pós doutoramento (com bolsa CAPES) no Center for Body Mind and Culture da Florida Atlantic University com o filósofo Richard Shusteman. Este texto foi escrito durante uma licença para pós-doutoramento, com Thiago SantAnna do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (UFG/FAV).

E-mail: lucianaarslan@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6187-5105>.

Recebido em 04 de dezembro de 2024 e aprovado em 21 de fevereiro de 2025.

Experimentações para habitAR o mundo com as ciências: lampejos coletivos

Experiments to IHabit the world with science: collective insights

Experimentos para habitAR el mundo con ciencia: reflexiones colectivas

TIAGO AMARAL SALES¹

FERNANDA MONTEIRO RIGUE²

LAÍS CRISTINA VIEL GERETI³

BRENO FILO CREAÇÃO DE SOUSA GARCIA⁴

NATÁLIA BATISTA PEÇANHA⁵

ANNA LAURA ALVES VILELA⁶

ROGER DA SILVA WEGNER⁷

HANNIEL RODRIGUES DE MASCENA⁸

MILIAM JULIANA ALVES FERREIRA⁹

RESUMO: O que pode um coletivo que se coloca na tarefa de criar lampejos de modos possíveis de habitAR o mundo com as ciências? A partir deste questionamento, integrantes do “habitAR: grupo de estudos e pesquisas em ciências, educação e vida” (CNPq/UFU) se colocaram na tarefa de experimentar coletivamente escritas e imagens que dessem vazão às percepções de caminhos possíveis para desacelerar as ciências e tecê-las em relações engajadas no/com o/pelo mundo e a vida.

PALAVRAS-CHAVE: Ciências; formação; educação; poéticas; criação.

ABSTRACT: What can a collective that sets itself the task of creating insights of possible ways of INhabiting the world with science do? Based on this question, members of “habitAR: grupo de estudos e pesquisas em ciências, educação e vida” (CNPq/UFU) set

1. Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
2. Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
3. Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
4. Universidade Federal do Pará (UFPA).
5. Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
6. Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
7. Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
8. Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
9. Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

themselves the task of collectively experimenting with writings and images that would give rise to perceptions of possible paths to slow down science and weaving, them in engaged relationships in/with/for the world and life.

KEYWORDS: Siences; training; education; poetic; creation.

RESUMEN: ¿Qué puede hacer un colectivo que se propone vislumbrar posibles formas de habitar el mundo con las ciencias? A partir de esta pregunta, los integrantes de “habitAR: grupo de estudos e pesquisas em ciências, educação e vida” (CNPq/UFU) se propusieron experimentar colectivamente con escritos e imágenes que dieran lugar a percepciones sobre posibles caminos para frenar la ciencia y tejiéndolos en relaciones comprometidas en/con/para el mundo y la vida.

PALABRAS-CLAVE: ciencias; formación; educación; poético; creación.

EXPERIMENTAÇÕES COM AS CIÊNCIAS

“Nós não sabemos se, ou como, poderemos compor com Gaia, mas não temos outra opção senão confiar que podemos fazer alguma diferença, por menor que seja; uma diferença que invoque outras diferenças acontecendo em outros lugares.”

Isabelle Stengers (2023, p. 2008)

O que pode um grupo de estudos e pesquisas que se coloca no movimento de coletivamente ler, conversar e estudar? O que pode uma pausa/intervalo na sufocante correria da vida acadêmica? O que podem os afetos e os sonhos, quando coletivos na/com a/pela educação, formação, pesquisa? O que pode o ato de experimentar outros modos e velocidades de pesquisar, de aprender, de cocriar? O que pode o desejo de engajarmo-nos de formas mais lentas, sinceras, cuidadosas, atentas com as ciências, com a vida, com o mundo?

É a partir desses atravessamentos que nos colocamos coletivamente no ato de pensarmos juntos/as no *habitAR: grupo de estudos e pesquisas em ciências, educação e vida*, espaço criado no ano de 2024, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e sediado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal.

O antropólogo britânico Tim Ingold (2015) afirma na obra *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição* que “O ocupante ocupa uma posição em um mundo já pronto; o habitante contribui através da sua atividade para a contínua

regeneração do mundo” (p. 247). É junto desta compreensão de Ingold (2015) que emerge o título do nosso grupo, pensado como território potente para reativar nossa capacidade de metamorfosear (n)o mundo, tendo a ciência, a vida e a educação como disparadores de diálogos, relações e criações coletivas.

Como atividade inicial do grupo *habitAR*, em agosto de 2024, propusemos a construção de uma territorialidade de estudos e conversações que tangenciasse os temas de interesse do grupo, em perspectivas que ultrapassassem a lógica moderna do disciplinar, colocando os/as interessados/as para pensar – juntos/as – acerca de questões vivas de interesse coletivo.

Um primeiro convite a nos atravessar foi a leitura do livro *Uma outra ciência é possível: manifesto por uma desaceleração das ciências*, da professora e pesquisadora em filosofia e história das ciências Isabelle Stengers (2023). Acolhemos este chamado de estudo-conversa-criação coletiva e lançamos a abertura desse espaço de pensamento-vida-educação a quem se interessasse. Diversas pessoas, de diferentes territórios e horizontes formativos (Matemática, Serviço Social, Biologia, Química, Administração, História, Artes Visuais, entre outras) se interessaram a compor-lo conosco, sobretudo professores/as do ensino superior e da educação básica e estudantes vinculados/as aos cursos de licenciatura da UFU, Campus Pontal. Nossos encontros aconteceram em sua maioria na modalidade presencial, contudo, pessoas de diferentes Estados e, inclusive, de fora do país, estiveram conosco por meio de videochamadas *online*, tanto utilizando *notebooks* quanto dispositivos móveis. A estratégia encontrada para a realização dos encontros quinzenais tinha como cerne a leitura prévia dos capítulos a serem empreendidas pelos/as participantes, seguida de uma conversa entre todos/as os/as presentes em dia e horário previamente acordados.

A partir da leitura da obra de Isabelle Stengers (2023) tivemos a oportunidade de tensionar os agenciamentos da ciência rápida que atravessam o nosso presente, descolando nossos corpos da presença, da atenção, do cuidado para os efeitos/consequências daquilo que produzimos e, ao mesmo tempo, do quanto nossas criações muitas vezes atendem única e exclusivamente aos intentos de uma economia industrial, competitiva, meritocrática, simplificadora e reducionista, a qual estabelece convenções que colonizam o pensamento, a produção de perguntas e práticas na ciência.

Por meio dos nossos encontros fomos deslocados/as a pensar no que pode uma ciência que se coloca na tarefa ética-política de desacelerar, de dialogar, de romper barreiras, de levar a sério uma convivência com/entre outros modos de conhecer, com outros modos de pensar, de escrever, de ensinar, de criar. Uma ciência lenta

como desafio que é dirigido a todos/as os/as acadêmicos/as em direção a civilizar os/as cientistas, ou seja, “[...] a habilidade, demonstrada por membros de um coletivo particular, de se apresentar de uma maneira que não insulte membros de outros coletivos, isto é, de uma maneira que possibilite um processo de produção de relações” (Stengers, 2023, p. 142). A ampliação da capacidade de cultivar relações é aposta para trazer a tona a pluralidade das ciências, buscando a multiplicação de chances de resistir e reativar aquilo que foi capturado e engessado, indo ao encontro de pensar, imaginar, fabular novos modos para viver, cooperar e compartilhar para “[...] retomar um futuro no qual valha a pena viver” (Stengers, 2023, p. 209).

Sentir/pensar/tensionar tudo isso nos convocou a criarmos juntos/as, e ao nos encontrarmos com a chamada *Experimentações com palavras, imagens e sons na pesquisa em Educação*, da *Revista Leitura: Teoria & Prática*, nos colocamos no movimento de, ao longo de diferentes encontros que aconteceram no segundo semestre de 2024, experimentarmos também em escritas e produções imagéticas coletivas. Nesse agenciamento tivemos como eixo guia o interesse em tensionar e pensar em que modos de habitar as ciências sonhamos, desejamos e acreditamos. Para tanto, a questão mobilizadora que foi compartilhada entre todo o grupo foi: quanto, como e de que modos você pensa/sente/deseja ser possível habitar as ciências hoje, e o que toma relevo a partir disso?

Assim, materializamos este arquivo de experimentações coletivas que fluem por entre histórias e fabulações especulativas (Haraway, 2023), materializando palavras, imagens e composições que, nutridas em encontros intensivos, partiram de movimentações aparentemente individuais para criar corpo em criações que podemos chamar de nossas, em suas tessituras feitas a muitas mãos – que levam em consideração o habitar as ciências no presente. Desejamos, como nos ensina Antônio Bispo dos Santos (2023), confluir saberes, modos de vidas, caminhos, existências.

É um desejar de tecer relações com as ciências e com a nossa formação em íntimas relações na/em meio à/com a vida (Sales; Rigue; Dalmaso, 2023). Nesse sentido, “[...] palavras que, como ferramentas, ecoam e pluralizam nossas vivências íntimas e comunitárias, fabulando inventividades que dão a ver e pensar sobre habitar (...)” (Rigue; Sales, 2024, p. 03) as ciências no contemporâneo.

Após as experimentações poéticas escritas e imagéticas que se seguem, como parte final desse investimento coletivo, experimentamos o cultivo de um breve manifesto por modos possíveis, éticos, atentos e sensíveis para *habitAR* o mundo *COM* as ciências.

CICLO DA VIDA (ACADÊMICA)

Nascer, crescer, estudar, se graduar, (se der, publicar), escrever, fazer mestrado, ler, publicar, fazer doutorado, registrar, publicar, passar no concurso, publicar...

O que faz de nós sermos bons e boas? Bons professores e boas professoras, bons profissionais, bons pesquisadores e boas pesquisadoras? Seria o peso das publicações, as linhas de um Currículo Lattes que se alongam? Ou será que são as experiências que nos marcam? O que nos faz sermos aceitos e aceitas no círculo que nos cerca? Seríamos meras marionetes no palco acadêmico? Será que fomos iludidos/as, rendidos/as à lógica do poder e dos interesses que não são os nossos? Onde está a autonomia das perguntas que um dia nos inquietaram? Submetemo-nos às regras não escritas, tantas vezes cruéis, que ditam o que é ser bom. Quem, afinal, decreta se somos “de fato” (entre muitas aspas) bons/boas?

HabitAR?

Nos falta o AR...

Foram anos enclausurados no IAR
sem nem poder caminhAR

Nos falta o AR...

A fumaça das queimadas chega a nos sufocAR
Não nos deixando respirAR

Nos falta o AR...

O tempo passa como um piscAR

Nos falta o AR...

Qual o sentido de este espaço ocupAR
Que não seja colaborAR?

ColaborAR é dialogAR

Múltiplas formas de pensAR

De criAR, de experimenAR

HabitAR não é a superfície apenas ocupAR

É fazer morada, é interiorizAR

Até quando vão tentar nos calAR?

Deixaremos de habitAR?

Nos falta AR...

Mas seguimos a lutAR!

‘CIÊNCIA’ (EM CAIXA ALTA)?

Tem sido difícil sobreviver às demandas dessa academia propagadora da ‘CIÊNCIA’ (em caixa alta) que estigmatiza/segmentariza os modos de vida e os fluxos dos corpos pesquisadores e professorais. Não tem sido palatável conviver diariamente com o *modus operandi* de um fazer científico descolado da vida, dos desejos, dos anseios, pura e simplesmente pelo fato de que precisamos nos adaptar à moda da vez, ao tema da vez, àquilo que foi estabelecido por outros e às referências ‘do momento’ – para termos nossos intentos de pesquisa aceitos, reconhecidos e financiados. Esse modo de fazer a CIÊNCIA acontecer é insalubre e causa efeitos na própria carne, na própria possibilidade de existir neste mundo. Por mais chances de habitar as ciências (em minúsculo e com ‘s’) com saúde, atenção e cuidado(s). Desejos, sonhos, esperanças... ativas...

Assinado: Esperançosa (17 de setembro de 2024).

INTENTOS CRIATIVOS

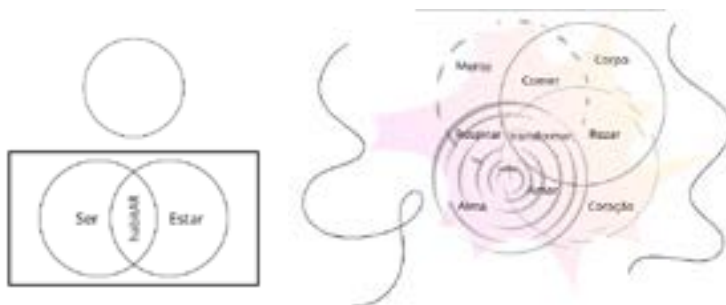
Já era tarde e mais uma vez me encontrava imerso em um lugar qualquer, entre uma leitura e outra, entre uma escrita e outra. Parecia que aquilo era o que me restava a fazer: pensar e criar. Experimentar. Fabular. Brincar... de fazer ciências? Brincar (d)e sonhar. Me formar enquanto me misturo com isso, nessa feitura de um corpo-vida que se coloca a envolver-se com as palavras. Um movimento intensivo, transformativo. Aprender a me situar em um tempo e espaço. Questionar. Compor juntos. Compor com. Talvez seja um pouco disso, né? Rascunhar as linhas que nos formam enquanto seres, enquanto redes, enquanto modos de *habitAR* e fazer com.

CoExistências...

O protótipo imagético abaixo é resultado de uma tentativa, sem sucesso, da Arte de imitar a vida – e seria possível?

Seguimos tentando, experimentando e compondo...

DIAGRAMA DE VIDA



Figuras 1 e 2 – Poema visual.

Fonte: Criado pelo autor na Plataforma Canva.

ECOS DE UMA CIÊNCIA APRISIONADA...



Imagem 3 – O que há para além dos muros de uma Universidade?

Fonte: De autoria própria.

Ei, Pare!

Escute...

Que som é esse?

Não sei ao certo.

Tenho a sensação que vem de longe, mas ao mesmo tempo parece vir de perto.

Talvez bem perto...

O que (h)ouve?

Não consigo entender/ouvir perfeitamente.

Seriam gritos? Seria choro? Seria rebeldia? Seria um pedido?

O que são esses ecos? O que esses ecos querem dizer?

Parece haver um conformismo inconformado nisso que se ecoa.

Também ouço algo como correntes se debatendo. Será que está preso em algum lugar?

Esse tilintar me faz tiritar!

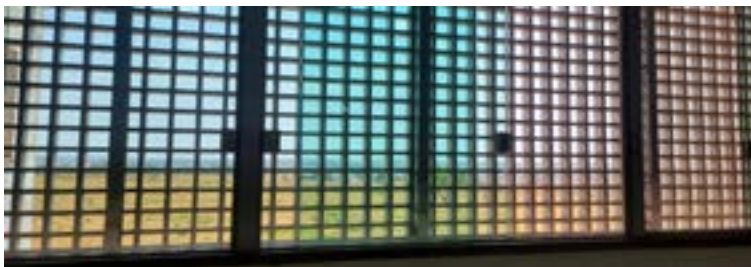


Imagem 4 – “Grades que aprisionam” a Ciência.

Fonte: Acervo da autora.

Alguém que se depara com esse texto e essas imagens pode se perguntar: “que grades são essas que aprisionam a Ciência?”. Talvez essa pergunta já tenha sido respondida, mesmo que de modo subjacente, seja nas linhas anteriores ou na própria experiência vivida...

Essas grades dizem de demandas, de caixas, de modos de ser-estar-escrever, que muitas das vezes são impostas. Dizem de um modelo a ser seguido e entender que somente esse caminho é o correto. Há um só modo de fazer Ciência? Há um só jeito de produzir? Ou mesmo se há diferentes maneiras... o “seu modo” é o melhor? Qual é o melhor? O que é “O MELHOR”?

As “grades que aprisionam” e “correntes” dizem, também, do modo como somos “avaliados”, duramente quantificados, segmentados, (en)formados.

O que te torna um bom pesquisador e uma boa pesquisadora?

Inúmeras publicações?

Participação em “n” congressos (com publicações)?

Lattes extenso?

Como cultivar relações com a vida em meio a isso tudo, com isso tudo, nisso tudo?

Entre-grades, suspiros...

Para seguir a pensar...

O CIENTISTA

O cientista está cansado.

Não, ele está exausto.

O cientista quer tempo,

não quer ser temporário.

Não quer ser amado por um sistema,

mas por um coração, por uma alma.

O cientista quer valor,

quer respeito e compreensão.

Não quer ser máquina que produz,

mas pessoa que sente.

O cientista quer pausa,

um descanso merecido,

onde se esqueça do peso do mundo

e se lembre do leve, do que é possível.



Imagem 5 – sem título – Fonte: Autora (2024).

REFLEXÕES ACERCA DE NOVOS HORIZONTES



Imagem 6 – sem título – Fonte: Registros e acervo do autor.
Em novas terras, venho a me aventurar,

Com sonhos, bagagem e vasto saber,
Caminhos a explorar...
Me deparo aos desafios que brotam, mas há honra,
Na ação de aprender e de ensinar.
Em um novo ambiente, desafios a enfrentar,
Me deparo com as incertezas, mas continuo firme,
Ao ver meus alunos aprenderem e acenderem
Sinto que estou trilhando um caminho novo a habitar...

UMA FABULAÇÃO ONÍRICA COM A TERRA¹⁰



Figura 6 – Encontro Ctônico, da série Arutaua, de Breno Filo Creão de Sousa Garcia (2024).
Técnica mista de nanquim, grafite e pastel sobre colagem de papeis rejeitados. Dimensão: 21 x 27,9cm.
Fonte: acervo pessoal do artista.

10. Este texto integra a pesquisa poética (em processo) intitulada “Arutaua - uma terra imaginada entre confabulações onírico-oraculares”, de Breno Filo, cuja materialidade é composta para contextos de experimentação coletiva, como o *Grupo de Estudos e Pesquisas HabitAR*.

Certa vez, sonhei que estava diante de um corpo desfalecido. Supostamente humano. Tinha contornos curvilíneos. Eu não conseguia distinguir seu gênero, embora identificasse mais traços femininos que masculinos. De longe, parecia morto. Seu rosto, indistinguível, beijava o chão, o que tornava sua identificação quase impossível. Se encontrava coberto de texturas empoeiradas, enverrugadas, escamosas, fungiformes, microvegetais e terrosas. Suas cores variavam entre tons de pele empalidecida, verdes, marrons, avermelhados, pardos e alaranjados. Parecia uma escultura, alguma forma de instalação ou viveiro com forma de gente. Decerto que estava ali a muito tempo, pois sua materialidade era como um espelho do local em que nos encontrávamos. Uma trilha – escura, fria e vulnerável – em meio a floresta. A princípio, tive medo. Seria, de fato, um cadáver? Se sim, sua partida ocorreu por causas naturais ou um assassinato? Ou seria esta situação, como um todo, alguma forma de armadilha? Minha paralisia durou pouco tempo. Tão imediatas quanto as precauções eram as questões. Que custava me aproximar um pouco mais? Um lampejo invadiu-me e me impulsionou: – A implicação de um sujeito em qualquer acontecimento de seu contexto é indubitável. – Sussurrei, como em um encanto, antes de me aproximar de vez da criatura. Quando o fiz, me surpreendi com o que percebi. Conforme cheguei perto, gradualmente, constatei sua vivacidade. Era um corpo que vibrava de forma intensa, como asfalto quente sob a luz do sol a pino, ou o ronronar de um gato em êxtase. Respirava por cada poro. Oscilava e reagia à luz de minha lanterna. Mais que humana, talvez uma encantaria ou um sonhar. Uma existência que surgiu, diante de mim, emaranhada – deveras intrincada – de formas orgânicas e inorgânicas. Entrelaçadas. Um microverso engendrado para caber em uma silhueta andrógina. Estava viva, em absoluto. Viva e atenta, embora não se deslocasse. Ela deixava o mundo se mover por ela, formando aberturas, abrindo poros, tocas e cavidades. Bem de perto, eu conseguia ver. Raízes, pseudópodos, flagelos, patas e quelíceras traçaram rotas, aravam e semeavam a pele-solo, muitas outras criaturas faziam dali suas moradas. Me aproximei mais. Me deitei ao seu lado, como que tentando obter uma reação. Quis me mostrar presente. Quis saber se estava ciente de minha presença, se poderia me encarar, se poderia me ouvir chegando. Ao mesmo tempo, sentia um profundo respeito, e não lhe enderecei nenhuma palavra, tampouco a toquei. O som do farfalhar das folhas e dos gravetos rompidos com minha aproximação, juntamente com a vibração heterogênea produzida por aquele corpo-floresta, com seu ecossistema, eram a nossa única forma de comunicação naquele momento. Deitei, e a encarei. Por muito tempo. Até que, em determinado instante, senti uma nova vibração. Vinha debaixo. Do chão. A princípio,

sutil, com oscilação muito semelhante a do corpo vegetal. Devagar, insistente. Talvez a terra fosse se abrir entre nós, mas estava enganado. O que ocorreu foi uma espécie de porosidade, um efeito movediço. Me senti à beira da praia, embora não tivesse movido um milímetro dali. Me senti em uma daquelas poças de água de areia de praia, com meu corpo levemente submerso. Olhei para o lado e me surpreendi. Ela se dissolveu. Esfumou-se ao chão, a partir de suas bordas, como que em resposta ao chamado subterrâneo. Senti um beliscão, e a sensação de que algo havia se enroscado em minha mão. Levei-a ao rosto, e aproximei a luz da lanterna, para ver melhor. Era um pedacinho de raiz. Creio que desprendida dela. Sua muda. Acho que entendi seu desejo: atravessar desta floresta para outras. Guardei ela com cuidado em meu bolso, juntamente com um pouco daquela terra, para misturar ao seu futuro adubo.

Levantei, pedi licença, e segui meu caminho pela trilha da mata, até desaparecer de volta para o mundo desperto.

MODOS DE HABITAR

habitAR o mundo
 experimenAR a educação
 suspirAR um segundo
 respirAR um rojão

nas ciências ver
 um lampejo, uma possibilidade
 nos caminhos fazer
 um encontro, uma vontade

cultivar outros modos
 de escrever, de falar
 tecer com respons-habilidade
 as maneiras de avaliar

para um amanhã mais tranquilo
 a terra do hoje regar
 na lentidão do agora
 um caminho vivo semear

ASPIRAR MODOS E(M) MULTIPLICIDADES PARA HABITAR AS CIÊNCIAS

Corpos, aulas, reuniões, grupos de estudos e de pesquisas, avaliações, resenhas, laboratórios, relatórios, fichas, artigos, seminários, movimentos, resumos, eventos, escritas, submissões, recusas, burocracias-sem-fim, aprovações, medos, inseguranças, ansiedades, criações, e... e... e... São muitas as dimensões/atividades/complexidades que permeiam o nosso fazer-viver às ciências no ambiente universitário.

Vislumbrar um seguir para além do bem e do mal, do certo e do errado, das denúncias dos microfascismos e dualismos que estão em ação permanente nas nossas práticas contemporâneas e, ainda comprometidas com os desígnios do capital, eurocêtricas, modernas, masculinas e brancocêtricas. Apostamos, nesse empreendimento escritural coletivo, na chance de aspirar outros modos e multiplicidades para *habitAR* as ciências, a academia, a pesquisa, a formação. Modos esses que estejam comprometidos com a proliferação de relações éticas entre os diferentes seres e que rachem com as perspectivas industriais e meritocráticas que transformam tudo em mercadoria, objeto de troca e lucro, indo ao encontro da produção de corpos cansados, exauridos, cada vez mais *subjetivadores* de si enquanto peças que movimentam as engrenagens e desejos do capital.

Partindo dos encontros entre seres humanos e mais que humanos, apostamos na produção de germes de pensamento e vida nas ciências que estejam alinhados à dimensão cosmopolítica. Cada vez mais interessada na ampliação da presença e, portanto, da preocupação com a desaceleração das atrozes velocidades que nos atingem no contexto neoliberal e que tem assolado nossa possibilidade de futuro. Esse é um modo de fazer/viver/se relacionar com as ciências que desejamos, tentamos, sonhamos.

Por isso, situar, aterrar, localizar os saberes, as pessoas, as relações. Pensar quais tipos de alianças são possíveis, necessárias, urgentes e inegociáveis é parte do que entendemos ser crucial para qualificar nossas relações e habitações nas/com as ciências. Quiçá, possamos não ter medo dos problemas, ver o que eles podem nos ensinar. Levamos a sério a poética, o sonho, o desejo, a vida e a multiplicidade em nossos trabalhos acadêmicos, na formação – nossa e de outras pessoas – de pesquisadores e pesquisadoras, de professores e professoras, nas produções, nas aulas e nos diálogos intensivos.

Compartilhar, compartilhar, experimentar. Acreditar no fazer/produzir ciências na/com as comunidades, com atenção e cuidado, com parcerias e diálogos, com

civilidade. Conectar com suas potências no que tange a percepção dos territórios é o que para nós toma destaque. Eis um caminho a tentar, a vislumbrar. Um caminho a seguir. Um caminho a caminhar...

REFERÊNCIAS

- HARAWAY, Donna. **Ficar com o problema**: fazer parentes no Chthluceno. Trad. Ana Luiza Braga. São Paulo: n-1 edições, 2023.
- INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Vozes, 2015.
- RIGUE, Fernanda Monteiro; SALES, Tiago Amaral. Encontros e Estórias de Vidas de Professores/as Formadores/as de Professores/as de Ciências Naturais. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 23, n. 37, p. e24016, jul. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v23.n37.3719>.
- SALES, Tiago Amaral; RIGUE, Fernanda Monteiro; DALMASO, Alice Copetti. Modos de Habitar o Mundo: uma educação em ciências com/em meio à/pela vida. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 48, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236124171vso1>.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.
- STENGERS, Isabelle. **Uma outra ciência é possível**: manifesto por uma desaceleração das ciências. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023. 216 p.

SOBRE OS AUTORES

Tiago Amaral Sales é Professor Adjunto nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, vinculados ao Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal. Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGPEDU) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-doutorado em Divulgação Científica e Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estácio de Santa Catarina (UNESA). Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pelo Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia (INBIO/UFU).

E-mail: tiagoamaralsales@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3555-8026>.

Fernanda Monteiro Rigue é Professora Adjunta nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Química, vinculados ao Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal. Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Licenciada em Química pelo Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul.
E-mail: fernandarigue@ufu.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2403-7513>.

Lais Cristina Viel Gereti é Professora Adjunta no curso de Licenciatura em Matemática, vinculado ao Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutora e Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (PECEM/UDEL). Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).
E-mail: lais.gereti@ufu.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5258-2757>.

Breno Filo Creão de Sousa Garcia é Artista visual, designer, educador e pesquisador atuante em Belém do Pará. Encontra-se em processo de doutoramento pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (PPGARTES-UFPA). É mestre em Artes (PPGARTES-UFPA). É bacharel e licenciado em Artes Visuais (FAV-UFPA). É docente do ensino básico, técnico e tecnológico da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA/UFPA). É membro da Rede de Representantes Estaduais da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB-Pará), pela Região Norte – Pará (Biênio 2024/2025). Desenvolve processos de criação em contextos de coletividade, partilha, confabulação e auto-ficção, com ênfase em experimentações literárias e com o desenho.
E-mail: brenofilo@ufpa.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6195-9774>.

Natália Batista Peçanha é Graduada em História pela UFRJ. Mestre e Doutora em História pela UFRRJ. Especialista em Ensino de História na Educação Básica pela UERJ-FFP. Professora Adjunta em História no Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal. Docente dos Programas de Pós-Graduação ProfHistória (UFU) e do PPGHMP (UFCat). Colaboradora do Neabi-UFU/Pontal e do Projeto Passados Presentes-MG. Membro pesquisadora dos grupos de pesquisas TRAMPA/UFRRJ e NEPEHD-UFU, HabitAr-UFU; e Filiada ao GTEP da Associação Nacional de História (Anpuh).

E-mail: nataliahist@hotmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2013-106X>.

Anna Laura Alves Vilela é Licencianda em Química pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal.

E-mail: annavilela011@gmail.com.

Roger da Silva Wegner é Professor Adjunto do Curso de Administração da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal. Bacharel em Administração pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2014) e Licenciado em Gestão e Negócios pelo Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG/UFSM, 2022). Possui especialização em Estatística e Modelagem Quantitativa (UFSM, 2017), é Mestre em Engenharia de Produção (UFSM, 2016) e Doutor em Administração (UFSM, 2023).

E-mail: rswegnerr@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2034-8034>.

Hanniel Rodrigues de Mascena é Licenciando em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal.

E-mail: hannielrodrigues1.o@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9433-4559>.

Miliam Juliana Alves Ferreira é Professora Adjunta no curso de Licenciatura em Matemática, vinculado ao Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal. Doutora e Mestra em Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação

em Educação Matemática da Universidade Estadual de Paulista (PPGEM/UNESP). Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Guaratinguetá.

E-mail: miliam.ferreira@ufu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3405-9807>.

Recebido em 28 de janeiro de 2025 e aprovado em 24 de fevereiro de 2025.

Dossiê - bloco 2

Experimentações em pesquisa com cinema,
fotografia, música, dança e outras redes...

O signo da arte do cinema na pesquisa-experimentação: pensamentos, redes de conversações e a insurgência do comum

The sign of the art of cinema in research-experimentation: thoughts, conversation networks and the insurgency of the common

El signo del arte del cine en la investigación-experimentación: pensamientos, redes de conversación y la insurgencia de lo común

SANDRA KRETLI DA SILVA¹

FERNANDA BINDA ALVES TOURET²

RESUMO: O artigo apresenta uma pesquisa realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil em Tempo Integral no estado do Espírito Santo, em que professoras compartilharam experiências a partir do encontro com as imagens cinematográficas. Argumenta que esses movimentos ampliam a potência de ação das professoras e as invenções curriculares. Conclui que as imagens cinematográficas potencializam a invenção e a resistência, permitindo currículos que se entrelaçam à diferença e às singularidades.

PALAVRAS-CHAVE: Imagens cinematográficas; currículo inventivo; formação de professores.

ABSTRACT: This article discusses research conducted at a Full-Time Municipal Early Childhood Education Center in [State name], where teachers shared experiences through their encounter with cinematographic images. It argues that these movements expand the teachers' capacity for action and curricular inventions. It concludes that cinematographic images enhance invention and resistance, enabling curricula that intertwine with difference and singularities.

KEYWORDS: Cinematographic images; inventive curriculum; teacher education.

1. Universidade Federal do Espírito Santo.

2. Universidade Federal do Espírito Santo.

RESUMEN: El artículo presenta una investigación realizada en un Centro Municipal de Educación Infantil a Tiempo Completo en [nombre del estado], donde las profesoras compartieron experiencias a partir del encuentro con imágenes cinematográficas. Argumenta que estos movimientos amplían la capacidad de acción de las profesoras y las invenciones curriculares. Concluye que las imágenes cinematográficas potencian la invención y la resistencia, permitiendo currículos que se entrelazan con la diferencia y las singularidades.

PALABRAS CLAVE: Imágenes cinematográficas; currículo inventivo; formación de docentes.

INTRODUÇÃO

O artigo é constituído de uma pesquisa ocorrida no ano de 2024, articulada a uma ação de extensão³ desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil de Tempo Integral (CMEITI), situado na capital do Espírito Santo, que atende 343 crianças entre seis meses e cinco anos e onze meses de idade. No contexto, 23 professoras, 3 pedagogas, 2 coordenadoras de turno e 27 assistentes de educação infantil, um coletivo composto inteiramente por mulheres, envolveram-se em um compartilhamento de experiências que, entre intensidades e movimentos extensivos, possibilitou construir novos percursos e invenções curriculares a partir das forças e dos afetos ante o encontro com os signos da arte cinematográfica. As problematizações abordam a potência desses signos no fortalecimento de espaços compartilhados e na afirmação da força de ação coletiva.

A escolha dessa unidade de educação como campo de pesquisa se justifica por sua recente inauguração, em fevereiro de 2024, um contexto que favorece a experimentação de práticas formativas e pedagógicas ainda em processo de constituição. Ao acompanhar a construção coletiva da instituição, a pesquisa buscou ampliar relações para produzir deslocamentos, criando aberturas para novas invenções curriculares. Esse cenário emergente, ainda em configuração, possibilitou a emergência de partilhas do sensível (Rancière, 2009), uma vez que a escola se mostrou aberta a práticas formativas que instigam a criação de espaços de encontros e experimentação coletiva. Assim, a pesquisa se insere no movimento pelo qual um contexto educativo recente

3. Projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPES), Pesquisador Capixaba - CINEMA: CARTOGRAFIAS DE RESISTÊNCIAS COLETIVAS E INVENTIVAS NOS COTIDIANOS ESCOLARES, coordenado pela professora doutora Sandra Kretli da Silva, autorizado pelo Comitê de Ética sob o CAAE: 66070322.2.0000.5542.

pode se constituir como um território de invenção e reinvenção das experiências pedagógicas, escapando de dogmatismos curriculares que o enrijeçam.

Nesse intento, ao buscar escapar de currículos endurecidos por meio de processos de formação com as professoras, o comum, entendido por Hardt e Negri (2016) como um mundo compartilhado por todos, sem um “fora”, desestabiliza a rigidez das práticas educativas prescritivas. O comum emerge das relações e da partilha, evocando modos de criação e organização que resistem às lógicas de controle e normatividade. Com esse cenário, no movimento formativo ocorrido no CMEITI, realizamos encontros quinzenais durante um ano letivo com as profissionais da escola. Os encontros aconteceram antes da chegada dos alunos, das 7h às 8h, com todo o corpo de profissionais da escola. Assim, surgiram possíveis cartografias como acontecimentos, resultado dos processos de criação próprios da insurgência micropolítica que, a partir dos movimentos formativos, expande-se para possibilidades de uma transformação da realidade, nas quais se constitui o direito à vida (Rolnik, 2018). As enunciações das experiências vividas por aquele coletivo brotaram no decorrer do processo formativo, provocadas também pelas imagens-cinema disparadas pelas curtas e pelas redes de conversações.

Sendo assim, essa pesquisa discute a potência dos signos da arte do cinema em redes de conversações (Silva, 2019) para a expansão da coletividade e da constituição de uma política da amizade (Ortega, 2000) nos cotidianos escolares e sobretudo indica que essa força de ação coletiva movimenta as invenções curriculares e outras pedagogias, tecidas a partir da dimensão afetiva do acolhimento e respeito ao outro em sua alteridade.

O texto utiliza como metodologia a cartografia (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009) para acompanhar os processos formativos e as relações coletivas associadas ao uso de imagens cinematográficas como modo de expressar e compartilhar as experimentações curriculares. A partir da metodologia cartográfica, o texto sustenta que essa abordagem se abre à constituição de redes de conversações (Carvalho, 2009) e à emergência de novos modos de existência no contexto escolar.

Para efetuar um acompanhamento sensível desses movimentos de formação, os encontros foram registrados por meio de anotações em diários de bordo, gravações em vídeo, áudios e fotografias, que ficam arquivados em *drive* para *uso* (Certeau, 1994) de todo o grupo de pesquisa. Esses registros possibilitaram não apenas a documentação das discussões e dos deslocamentos provocados pelo cinema, mas também a análise mais aprofundada das ressonâncias do processo formativo. A

utilização dessas estratégias de registro potencializa a abordagem metodológica cartográfica, ampliando as formas de acompanhamento dos acontecimentos, das falas e dos silêncios que emergiram ao longo dos encontros.

Argumenta que, por meio dos encontros, de que se deriva uma multiplicidade de composições, expande-se a potência coletiva, ao passo que uma docência inventiva vai se delineando junto a movimentos curriculares inventivos em meio às imagens-cinema. Essas imagens operam, portanto, como signos que violentam o pensamento, criam currículos e ampliam as relações de amizade e de solidariedade possibilitando rompimentos com as formas prescritivas de ensino por meio de experiências coletivas, éticas e estéticas.

Entende signos como algo que não preexiste em um sistema simbólico, mas que surge no ato de um encontro, como uma criação singular e ativa, afastando-se de um simples instrumento de representação de significados predefinidos (Deleuze, 2003). O signo, portanto, é dinâmico, único e irrepitível, sendo produzido no momento em que ocorre o entrelaçamento nas relações.

A formação docente se constitui como um processo em constante movimento, marcado por experimentações e múltiplas combinações coletivas que atravessam os *espaçotempos*⁴, sem seguir um formato fixo ou previamente definido de maneira hierárquica. Sob essa ótica, adotamos a perspectiva de uma formação inventiva (Dias, 2015), que busca estimular formas de pensar diferenciadas. Nesse sentido, atuamos na perspectiva de uma formação inventiva na qual se objetiva pensar diferente, fazendo emergir outros modos de se formar – uma formação-experimentação com imagens, palavras e sons (Wunder; Marques; Amorim, 2016) em redes de conversações (Carvalho, 2009) – que afirmam a força de ação coletiva nos/dos cotidianos escolares.

A formação se faz, portanto, por meio de uma prática que rompe representações e age na potência criativa e afetiva das linguagens como atravessamento de acontecimentos. Segundo Wunder, Marques e Amorim (2016), trata-se de um processo que provoca encontros entre educação, arte e filosofia, convidando à criação de visualidades intensivas e fabulações que desafiem modos estabelecidos de pensar. Ao integrar elementos como o cinema, linguagem utilizada como disparador nessa pesquisa, as experimentações buscam tensionar o visível e o invisível, articulando forças que desestabilizam identidades fixas e narrativas pré-determinadas.

4. De acordo com Alves (2003), utilizaremos neste texto algumas palavras grafadas juntas para escapar das dicotomias herdadas do período no qual se constituiu a ciência moderna.

Ao potencializarmos o movimento do pensamento, rompemos a visão tradicional da formação como aquisição de informações. Esse processo torna possível a emergência de enunciados e forças coletivas, promovendo a criação de movimentos e a tessitura de tramas micropolíticas. Dessa maneira, novos mundos e modos de existência ganham espaço no cotidiano escolar, conforme destacado por Dias (2015), quando afirma que as problematizações atuam como importantes aliadas na criação de movimentos e situações que, em vez de desestabilizar a ordem, promovem rupturas e anunciam novos tempos e perspectivas, contribuindo para a construção de territórios de pensamento vivo e intenso nas práticas de conhecimento das comunidades escolares.

A formação, sob essa perspectiva, destaca-se pelo seu modo coletivo, uma vez que as vivências das pesquisadoras e das participantes se entrelaçam, promovendo a desindividualização dos sujeitos. A constituição desse coletivo não se limita à colaboração entre indivíduos, mas envolve a relação de singularidades e de forças que visam construir um comum fundamentado na diferença (Rancière, 2009).

Articulamos redes de conversações (Carvalho, 2009) com as professoras e outros profissionais do CMEITI, movidas por afecções, entendidas aqui como modos de sentir que atravessam e afetam os corpos, criando um campo de intensidades (Deleuze; Guattari, 1992). Essas relações emergem do encontro com as imagens cinematográficas em meio a um movimento de pesquisa-experimentação.

O ato de criar, como uma potência, desestabiliza a linearidade de um trabalho fixo, ampliando-se para o que pulsa vida e diferença. Assim, objetivamos potencializar a pesquisa-experimentação com os movimentos de grupos de estudo e de formação realizados no CMEITI, questionando, junto às professoras, de que forma os encontros e as composições com as imagens cinema em redes de conversações favorecem o fortalecimento da coletividade e das invenções curriculares. Além disso, percorremos caminhos por explorar a força das imagens-cinema para impulsionar movimentos curriculares e cartografar os efeitos desses signos nas redes de afetos e conversações com as professoras.

Apostamos que a disseminação da inquietude do pensamento por meio da imagem-cinema, na pesquisa em educação, se constitui de uma experiência ético-estética, política e filosófica. Esses movimentos, por sua vez, expandem os processos de resistência às tentativas de padronização curricular e agita inventividades do cotidiano escolar (Silva; Zouain; Fernandes, 2021).

Nesse processo de criação e experimentação, manifestam-se mundos outros, distintos dos que os mobilizaram, impulsionando a vida por meio das imagens

cinematográficas como disparadoras desse rompimento no pensamento dogmático no cotidiano escolar. Essa força que transborda no coletivo “engrossa o caldo” (Rolnik, 2018) junto aos movimentos de invenção nos cotidianos, tendendo a insurreições no contrafluxo da macropolítica.

A escola se torna território de força coletiva, na qual emergem criações que subvertem as lógicas hegemônicas. É na potência desses encontros que novas cartografias se delineiam junto à força das imagens e dos afetos, atravessam os corpos, produzindo mundos em que o coletivo não se limita à massificação, mas à constante reinvenção de si e do outro.

SIGNOS DA ARTE DO CINEMA E A EXPANSÃO DO PENSAMENTO NA PESQUISA-EXPERIMENTAÇÃO E NOS MOVIMENTOS FORMATIVOS

Quando entramos em relação com um curta-metragem ou outro signo artístico do cinema, não se trata apenas de uma pausa entre a imagem-movimento e outro tipo de imagem, mas de uma oportunidade para experienciar as relações entre cinema e pensamento. O fato histórico é que o cinema se constituiu como tal ao tornar-se narrativo de modo recorrente (Deleuze, 2005), principalmente em se tratando do ambiente escolar. No entanto, ao apresentar uma história ou intentar o ensejo de uma certa “interpretação”, rejeitam-se outras direções possíveis em que o pensamento pode rasgar caminhos outros e se expandir.

As sequências de imagens – e até mesmo cada imagem ou plano – passam a ser assimiladas a proposições ou enunciados narrativos, que forcejam conduzir muitas vezes uma linha nos movimentos formativos nas escolas, tanto com professoras quanto com crianças. Por outro lado, com Deleuze (2005), ressaltamos o equívoco ao incorrer em estagnações quando se retém apenas em substituir a imagem por um enunciado, que condicionam os enunciados de qualquer linguagem, mesmo que não seja verbal ou opere independentemente de uma língua.

Trata-se então de escapar da busca por traços exclusivos de uma língua no cinema, como articulação, para evitar as armadilhas que rejeitam outras possibilidades no encontro com as imagens cinematográficas. Caso contrário, correríamos o risco de fazer uso das imagens-cinema como mote reducionista e interpretativo, perdendo a dimensão de expansão do pensamento e a efusão dos signos surgentes junto às questões do coletivo.

De tal modo, os signos no cinema não se limitam a representar algo, mas provocam, desestabilizam e transformam as relações entre o espectador e o que é mostrado na tela. Segundo Deleuze (2005), eles vão além da perspectiva semiótica tradicional, não sendo apenas uma relação fixa entre significante e significado, mas uma unidade dinâmica que articula elementos heterogêneos, como imagem, movimento, tempo, afeto e pensamento. Sendo assim, o signo tem uma dimensão sensível e afetiva, que mobiliza por meio de intensidades e emoções que escapam à mera representação. Ele não oferece respostas imediatas, mas convoca a pensar de modo inventivo e intensivo, constituindo-se uma abertura que conecta o visível ao invisível, o sensível ao inteligível ou o afeto ao pensamento, sem dicotomias, permitindo acessar novos modos de experimentar o mundo.

De acordo com Silva (2019), as imagens cinematográficas têm a potência de romper a lógica representacional e o pensamento dogmático, abrindo caminhos para um pensamento sem imagem – um pensamento nômade e inventivo. Assim, a imagem instaura um devir-pensamento que questiona os fundamentos estabelecidos e convida à invenção de outras possibilidades no cotidiano escolar, pois deixam de ser guiadas pela reconhecimento e passam a habitar um plano de criação, sendo atravessadas pelo novo e pelo (im)pensável. Nessa dinâmica, as imagens incitam a invenção e a experimentação, tornando-se forças que expandem os processos inventivos entre as micropolíticas na escola.

Decorre dessa dinâmica um ponto importante que constituiu o nosso movimento de pesquisa e de extensão, pois, por meio de curtas-metragens, possibilitamos o encontro com o pensamento que escapa à imagem (Deleuze, 2021) e ousa atravessamentos que problematizam o vivido na escola com as crianças por meio dos signos que emergem nessa *relaçãoformação*. Trata-se, portanto, de tecer múltiplas redes de conexões comuns entre subjetividades e grupos que estejam vivendo situações distintas, com experiências e linguagens singulares, cujo elemento de união são embriões de mundos que habitam os corpos que delas participam, impondo-lhes a urgência de expandir as forças coletivas e, a partir delas, sejam criados novos modos de *viversentirpensar* nos quais tais mundos possam materializar-se, completando assim seu processo de germinação (Rolnik, 2018).

Conforme entende Rancière (2009), o comum como atua campo imanente em que a vida não apenas pulsa, mas também se manifesta como uma força vital que atravessa e anima o corpo social, impulsionando-o a criar outros modos de existência diante dos desafios que emergem no cotidiano como modo de partilhar

o sensível. Nessa esteira, o comum não é a união de vontades ou uma essência compartilhada, mas um espaço em que diferentes singularidades se encontram e, através do confronto, constroem novos sentidos e possibilidades.

“A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço [...] (Rancière, 2009, p. 16); logo, mais do que uma simples convergência de interesses, é um espaço vibrante no qual a potencialidade da vida se atualiza constantemente, gerando novas maneiras de experimentar que escapam às estruturas previamente estabelecidas. Na efetuação do comum, ocorrem mudanças profundas, pois ele se faz por meio da diferença, em um movimento contínuo de transformação que desafia e subverte as normas instituídas. Esse processo de efetuação não é homogêneo ou previsível; ao contrário, ele se caracteriza por permeabilizar os coletivos de maneira transversal, entrelaçando as relações e as dinâmicas que constituem a vida.

Nesta pesquisa, a experiência formativa com as profissionais da educação mobilizou problematizações por meio do cinema, sendo o curta-metragem *The Last Knit* um dos signos utilizados. No entanto, outros filmes também foram apresentados ao longo dos encontros, ampliando as possibilidades de discussão. Cada escolha foi atravessada pela intenção de provocar deslocamentos e suscitar afetos em relação às práticas cotidianas com as crianças.

As obras exibidas durante o percurso formativo encontram-se no catálogo de filmes do Blog “Com-versações”⁵, cujas temáticas ressoaram com as inquietações do grupo. A seguir trazemos os encontros e atravessamentos com *The Last Knit*, devido ao fato de que sua narrativa gerou um envolvimento expressivo dos participantes, desencadeando discussões intensivas diante desse signo da arte do cinema. Desse modo, a abordagem junto à arte cinematográfica funcionou como um disparador potente, permitindo que as profissionais pudessem relacionar o encontro com o filme às suas vivências no contexto educativo.

LINHA, AGULHA, AFETOS, PERCEPTOS E OUTRAS TESSITURAS

Em um dos encontros com as profissionais de educação infantil, assistimos à obra finlandesa *The Last Knit* (2005)⁶ de aproximadamente 7 minutos, em que uma

5. Disponível em <https://padlet.com/comversacoes/curta-metragem-7qwjh99yo73tvcjy>.

6. Direção de Laura Neuvonen.

mulher tece obstinadamente um cachecol até que sua linha acaba e ela esgota todas as possibilidades de continuar, usando inclusive o próprio cabelo como fio para a urdidura, as imagens evocam signos potentes que quebram os clichês e violentam o pensamento. O curta apresenta, de modo contundente, um corpo imerso em seu próprio fazer, desafiando os limites entre *criarsentirpensar*. A mulher, diante do vazio deixado pelo término do fio, encontra-se em um ponto de ruptura, no qual a insistência em continuar a produção torna-se quase um sacrifício de si mesma.

Essa composição visual, sem palavras, intensifica o impacto das sensações do encontro com as imagens e sons: os gestos acelerados, o olhar fixo e a progressiva desconexão da personagem com o mundo ao seu redor, remeteram às professoras a problematizar o estado de captura de uma lógica produtivista que rege muitos espaços, inclusive os educativos. As imagens não trazem soluções nem respostas fechadas; ao contrário, abrem-se a interrogar as forças que movem nosso cotidiano e as relações com o tempo, o corpo e os processos que criamos.

O encontro com o curta convocou a um deslocamento na maneira de pensar a vida na escola, tantas vezes subjugada a um modo frenético de produção ante as demandas institucionalizadas. Como desafiar as formas padronizadas e lineares de se conceber a educação? As docentes prosseguiram fazendo explodir os afetos que pediam passagem (Rolnik, 2016).



Imagem 1 – Imagens cinematográficas de *The Last Knit*
 Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=YdK91XJUOYM>

A todo o instante, enunciações nos atravessaram por meio de gestos, suspiros, inquietações e silêncios que emergiam pelo movimento formativo, com as imagens do curta *The Last Knit*.

*Às vezes parecemos essa mulher que tece um cachecol
sem nem pensar sobre o que estamos fazendo.
A tesoura me remeteu à possibilidade de romper com o que está dado.
(Aurora⁷)*

Esse agenciamento possibilitou a problematização de como o corpo-escola tem sido obrigado a atender às exigências das secretarias e das políticas curriculares, sendo necessário, muitas vezes, “não parar”, mantendo-se em movimento constante para cumprir as atividades programadas. Esse processo automático, em diversas ocasiões, resulta em uma prática educativa direcionada ao cumprimento de metas e cronogramas inflexíveis, em detrimento da inventividade. Sendo assim, impõe-se a limitação à possibilidade de criação de outros modos de fazer os currículos expandirem-se em potências de invenção, incorrendo na expectativa de acinzentar os encontros com a escola e as crianças.

Rolnik (2018) destaca que o coletivo se apresenta como uma possibilidade de resistência frente aos tempos cafetinos, marcados por obscuridades, neoconservadorismos, cinismos, necropolíticas e guerras, que têm promovido movimentos cada vez mais homogêneos e rígidos. Nesse contexto, o desafio está em superar a divisão entre micropolítica e macropolítica, articulando-as de maneira integrada nos diversos campos relacionais do cotidiano e nos movimentos coletivos de resistência.

Nesses movimentos formativos de encontro com as imagens cinematográficas, convocamos modos de “confluenciar” com a escola para que a vida brote e então compartilhem afetos, pois a “[...] *confluência* é a energia que está nos movendo para o compartilhamento [...]. A *confluência* é uma força que rende, que aumenta, que amplia” (Bispo, 2023, p. 14) por meio da qual professoras e crianças vivenciam o cotidiano em experiências de comunidade, que se difere da

7. Os nomes das professoras citados neste artigo foram criados e fabulados pelas pesquisadoras e são entendidos em agenciamentos coletivos de enunciação. De acordo com Deleuze e Guattari (2011), as enunciações não se restringem à comunicação de informações, mas são compreendidas como afetos que emergem e se propagam nas redes de conversações. Esses afetos produzem intensidades, compondo campos relacionais que ampliam a potência dos corpos e das coletividades, permitindo a criação de novos sentidos e mundos possíveis.

sociedade: “Enquanto a sociedade se faz com os iguais, a comunidade se faz com os diversos” (Bispo, 2023, p. 29), com e na diferença.

Ao ser atravessado pela potência das imagens cinematográficas, o coletivo é provocado a repensar o cotidiano escolar como espaço de criação e encontro entre um comum compartilhado, em que as relações são tecidas no entrelaçamento das diferenças. As imagens, ao romperem o óbvio e o previsível, mobilizam sensibilidades e instauram um campo de experiências em que o coletivo se afeta. No entanto, Bispo (2023, p. 36) ressalta:

“Cuidado, não é troca, é compartilhamento”. Porque a troca significa um relógio por um relógio, um objeto por outro objeto, enquanto no compartilhamento temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. E afetos não se trocam, se compartilham. Quando me relaciono com afeto com alguém, recebo uma recíproca desse afeto.

Diante disso, os movimentos docentes de *aprenderensinar* não se constituem em uma mera repetição dos fazeres previstos e/ou planejados em meros movimentos de troca. É exalar vida nos veios das determinações verticalizadas por meio das resistências coletivas que se fortalecem mutuamente nos cotidianos escolares de modo compartilhado.

As docentes insistem em escapar, fazer insurgências junto às crianças, reverberando a vida nos possíveis que são pensados, movimentados e expandidos em meio aos acontecimentos cotidianos, ao enunciar durante nossos encontros formativos que procuram lugares de vida para estar com sua turma.

O CMEITI ainda é novo e quase não tem lugares apropriados para que os menores brinquem sem que o chão machuque, pelo fato de ser feito de um material grosseiro que rala a pele deles. Mas ainda assim a gente insiste, forra o chão com palha, tapetes e vai respirar um pouco de ar fora da sala.
(Brisa)

No gesto de insistir, de forrar o chão com palha e tapetes, de respirar fora da sala, as professoras tecem linhas de fuga que atravessam as condições supostamente impostas pelo espaço escolar. Inspiradas por uma ética da invenção, como propõe Rolnik (2016),

elas não se resignam às restrições materiais ou às normas instituídas, mas criam aberturas para o surgimento de territórios vivos, em que a vida com as crianças possa proliferar.

Esse movimento evidencia a insurgência micropolítica, qual seja, uma resistência que se faz no cotidiano; ao buscar “lugares de vida”, as docentes experimentam novas linhas e cores, uma costura outra em currículos engendrados nas possibilidades junto a um devir-vida, que não se limitam ao prescrito.



Imagem 2 – Tessituras para insurgir
Fonte: Acervo pessoal (2024)

Ainda movimentadas pelos afetos do curta *The Last Knit*, uma das professoras enuncia ter se recordado naquele instante que, durante a semana, junto ao seu grupo de sala, começaram a rever o horário do banho institucionalizado das crianças, tendo em vista ser um centro de educação de tempo integral e o banho se constituir uma das ações pensadas pelo coletivo a serem realizadas para o bem-estar dos pequenos.

O horário que o banho está tem atropelado a rotina, mas se a gente muda esse horário, a gente perde a faixa de sombra boa do pátio onde eles brincam. Tem coisa que parece que está tão certa, como o tecer do cachecol daquela moça do curta, mas às vezes a linha arrebenta ou o novelo acaba. São movimentos de afirmar a nossa docência quando a gente pensa onde está a sombra, que horas seria melhor dar o banho, pois nada cabe somente naquelas caixinhas do institucionalizado. E toda hora que a gente acha que tá certa, a gente não tá e a gente se remexe de novo.
(Luah)



Imagem 3 – Em busca da faixa de sombra
Fonte: Acervo pessoal (2024)

As enunciações prosseguem:

O encontro das crianças com as escolas e professores produzem um deslocamento de uma rotina fixa, pois as crianças não são homogêneas, mas cada uma traz sua própria singularidade, bem como os docentes e processos educativos. O que funciona pra uma turma não necessariamente funciona pra outra, os encontros da infância com o mundo adulto na instituição escolar proporcionam infinitas possibilidades de relacionamento.
(Iara)

Sendo assim, as professoras expandem o *saberespensaresfazeres* em criações cotidianas, como se fossem um “[...] viajante que vive sucessivas experiências de problematização [...]” (Kastrup, 2001, p. 17). A cada movimento cotidiano, a vida docente é chacoalhada ao estranhamento em meio à ausência da sombra no pátio cercado apenas por muros, consequência das inúmeras derrubadas de árvores realizadas durante a construção do CMEITI. Os processos de inventividade não podem ser apagados, pois há sempre um modo de insurgir para fazer partilhar o sensível, em que os espaços se refazem pelo comum compartilhado de modos singulares, permeando diferentes subjetividades (Rancière, 2009).

Embora inspiradores, esses movimentos podem ser facilmente cooptados pelo que as professoras descrevem como o “institucionalizado”, reforçando as mesmas estruturas que pretendem transformar. Rolnik (2018) adverte sobre o risco das ilusões reconfortantes, que, ao trazerem uma sensação de alívio, podem desviar o foco da urgência em descontinuar o estabelecido. Assim, a insurgência vai além da resistência ou da contestação, configurando-se como um processo de análise e deslocamento que busca desconstruir as bases subjetivas do poder vigente. As ações macropolíticas estão intrincadas nas instituições e permeiam diferentes espaços, áreas, terrenos, salas e práticas das professoras. Assim, mesmo diante das condições impostas, seguimos reafirmando a potência do que insiste em resistir.

A escola é grande, mas sem espaços livres! O CMEITI parece EMEF [Escola de Ensino Fundamental], não temos espaços livres para as crianças! Não é só o mobiliário, são espaços pensados para colocar o máximo de crianças possível!
(Estela)

Diante dessas questões e dos efeitos dos encontros formativos, o coletivo se movimentou e posteriormente algumas estruturas foram se modificando no CMEITI para acolher as crianças. As profissionais instalaram juntas algumas esteiras nos pergolados, trazendo áreas de sombra e aconchego, além disso, pisos apropriados foram colocados em alguns espaços diante das demandas elencadas pelo grupo.

As professoras ampliaram a potência da invenção ao criar maneiras diferentes de *saberpensarfazer*, abrindo caminho para novos possíveis e afirmando uma micropolítica que nos desestabiliza e desterritorializa. A micropolítica é compreendida como uma maneira de escapar e ressignificar a realidade a partir do campo das forças e dos deslocamentos, ao mesmo tempo em que essas dinâmicas produzem afetos,

desejos e novas realidades. Carvalho (2019) ressalta que o devir como movimento caracteriza-se pela multiplicidade e singularidade, sendo composto por relações de velocidade e lentidão e por afetos que transcendem o limiar da percepção, acessíveis apenas no plano de imanência.

Carvalho (2019) e Rolnik (2016) nos convidam a problematizações sobre a relação intrínseca entre as macropolíticas e as micropolíticas, destacando como ambas se entrelaçam. A micropolítica, nesse cenário, ganha relevância no campo da educação, na qual frequentemente são priorizadas apenas as formas, desconsiderando-se os *espaçotempos* que ela potencializa. Diferentemente da ideia de pequenez, a micropolítica, como destacam Deleuze e Guattari (2012), caracteriza-se pela natureza de sua “massa” e pela diferença que estabelece em relação às linhas segmentadas do nível molar.

A insurgência na micropolítica ocorre pela afirmação da vida e pela resistência em meio às estruturas concretas, buscando manter viva a conexão com a natureza e desestabilizar o poder hegemônico. Essa força vital emerge independentemente do contexto social e econômico ou das posições ocupadas nas relações de poder, criando fissuras que permitem o florescimento da vida no ambiente escolar. Enquanto na macropolítica os agentes da insurreição são tradicionalmente associados ao polo subalterno em pares binários que, na esfera micropolítica, os rompimentos podem se manifestar em qualquer ponto da rede social (Rolnik, 2018).

Nesse contexto, o desafio reside em superar a dicotomia entre micro e macropolítica, articulando-as em todos os campos das relações cotidianas e das ações insurrecionais coletivas, conforme sugere Rolnik (2018). Ao desafiar as estruturas impostas, as professoras, junto às crianças, tecem outras tramas de vida, que reverberam em práticas pedagógicas que acolhem o imprevisível e o sensível, ampliando as possibilidades de inventar e aprender em conjunto.

TECER URDIDURAS NÃO FINALIZADAS JUNTO À VIDA POR INSURGÊNCIAS E INVENÇÕES COTIDIANAS

Insurgir no cotidiano escolar “[...] é enfrentar este problema, de ligar de maneira indissociável o aprender e o inventar [...]” (Kastrup, 2001, p. 18) nas vias que disparam um ar vital, um ar que rompe forças e fluxos que penetram esse cotidiano cimentado. O CMEITI segue multiplicando-se no corpo-escola entre crianças e professoras, que se constituem com a vida. Para sentir o ar, traçam estratégias que

quebram as prescrições, reverberando na contramão com movimentos expansivos que potencializam as possibilidades de invenção em meio aos currículos.

Dessa maneira, o processo formativo com as professoras se expandiu por meio da diferença e da invenção (Kastrup, 2001), como um desvio das imposições lineares presentes no cenário educacional, seja pelo espaço construído nas paredes que intentam conter o coletivo, seja por tantos outros fios dicotômicos que forcejam enovelar a aprendizagem inventiva e as práticas docentes.

Lançamo-nos a desalinhar os fios endurecidos para transpor as barreiras limitantes do que está posto e, com isso, permitir que novas tramas sejam tecidas e compartilhadas, em que os processos de *aprenderensinar* se conectem mais aos fluxos da vida do que às estruturas rígidas e predeterminadas. Esse desalinhar abre espaço para que o sensível, o imprevisto e o coletivo expandam a vida, criando territórios que afirmam a diferença como potência (Deleuze, 2021). Assim, as práticas docentes deixam de ser meramente reprodutivas para se tornarem gestos de criação e resistência, constituindo currículos-vida que, ao desafiar as normas instituídas, acolhem o inesperado e fazem emergir modos outros de estar e aprender juntos.

Por meio da diferença e dos movimentos inventivos, os encontros com a escola e as imagens cinematográficas desestruturaram imposições rígidas, que frequentemente tentam aprisionar tanto professoras quanto crianças em formas lineares e homogêneas. Alinhavamos aberturas à criação, insurgindo contra as macropolíticas, em meio a cartografias que desfazem essa possível urdidura rígida, lançando-se ao pensamento que escapa à formatação imagética e se espraia em expansões de criação.

Portanto, as imagens cinematográficas ampliam as possibilidades de invenção e resistência nos encontros cotidianos formativos das escolas. Atravessar esses movimentos intentados pelas macropolíticas é um ato de resistência e de criação, que se abre a outros encontros curriculares em possibilidades diversas, diante das quais o novo e o inesperado emergem. Então insurgimos cotidianamente em meio a uma urdidura de possíveis em que os currículos transbordam e se entrelaçam à diferença e às singularidades.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62-74, maio/ago. 2003.
BISPO, A. S. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

- CARVALHO, J. M. Macro/micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 47-62, jan./mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8650819>.
- CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et alii; Brasília: CNPq, 2009.
- DELEUZE, G. **Cinema 2: a imagem-tempo**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. v. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Sueli Rolnik. v. 3. São Paulo: Editora 34, 2012.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñóz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DIAS, R. Pesquisa-intervenção e formação inventiva de professores. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 193-209, mar. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/53949>. Acesso em: 3 maio 2024.
- HARDT, M.; NEGRI, A. **Bem-estar comum**. Tradução de Clóvis Marques. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.
- KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/NTNFsBzXts5GHp4Zk8sBbyF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2024.
- ORTEGA, F. **Para uma política da amizade**: Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.
- ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas de desejo**. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- ROLNIK, S. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- SILVA, Sandra Kretli da. As imagens-cinematográficas como força que impulsiona o devir-pensamento no cotidiano escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 283-300, out. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S19823052019000500283&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 13 ago. 2024. Epub: 22 jan. 2020. <https://doi.org/10.12957/teias.2019.44923>.
- SILVA, Sandra Kretli; ZOUAIN, Ana Cláudia Santiago; FERNANDES, Nathan Moretto Guzzo. O cinema em redes de conversações: inventando novos modos de produção de pesquisa e currículos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 359-371, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.53558. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/53558>. Acesso em: 13 ago. 2024.

THE LAST knit – Kutoja. [S. l.: s. n.]. 2005. 1 vídeo (6min 42seg). Direção: Laura Neuvonen. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YdK91XJUOYM>. Acesso em: 20 maio 2024.

WUNDER, A.; MARQUES, D.; AMORIM, A. C. R. Pesquisa-experimentação com imagens, palavras e sons: forças e atravessamentos. *Visualidades*, Goiânia, v. 14, n. 1, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/vis.v14i1.43043>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/43043>. Acesso em: 9 jan. 2025.

SOBRE AS AUTORAS

Sandra Kretli da Silva é professora Adjunta IV, vinculada ao Departamento de Teorias e Práticas de Ensino da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Núcleo Docente Estruturante do CE/Ufes (2014-2015) e (2022-2023). Membro da Comissão Permanente de Avaliação das Políticas Educacionais do CE/Ufes. Professora permanente e Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes) e Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/Ufes). Realizou estágio de pós-doutorado em Educação na linha de pesquisa Currículo e Culturas do Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social, da FaE/UFMG. Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), na linha de pesquisa “Cultura, Currículo e Formação de Educadores”. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). É pesquisadora do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq “Com-versações com as teorias pós-críticas em currículos, culturas e formação de professores” (PPGE/Ufes), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Culturas (GECC), da FAE/UFMG e do ESCRE(VI)VER: Grupo de estudos e pesquisa com narrativas em educação, da UFBA. Foi vice-coordenadora do GT Currículo da Anped no biênio 2019-2020 e coordenadora do GT Currículo no biênio 2020-2021. Membro do comitê científico da Anped no biênio 2017-2018. Atualmente é membro titular do comitê científico do GT Currículo da Anped, no biênio 2022/2024. Membro atuante na nova direção da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Membro do AERA. Pesquisador Capixaba (FAPES). Professor Visitante na Universidade de Corunã (UDC), Corunã, Galícia, Espanha, de agosto a outubro (3 meses), de 2024 como bolsista do Programa Institucional de Internacionalização (Capes PrInt). Bolsista do CNPQ – Pós-Doutorado Senior (2025-2026) no grupo de pesquisa «Currículo,

Redes educativas e Imagens», coordenado pela professora Nilda Guimarães Alves no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (PROPED/UERJ).

E-mail: sandra.silva@ufes.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9800-6192>.

Fernanda Binda Alves Touret é doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação (PPGE/Ufes), na linha de pesquisa “Docência, Currículos e Processos Culturais”. Possui Especialização em Educação Infantil e Especial pela Universidade Cândido Mendes e Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Tecnologia FAESA (2001). Atualmente é professor de Educação Infantil – PEB I da Prefeitura Municipal de Vitória. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil. Realiza formações para professores e profissionais da Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de Vitória. Participa do grupo de pesquisa “Cartografia, infâncias, docências e currículos” (CNPQ) e do grupo de pesquisa “Com-Versações com as Teorias Pós-Críticas em Currículo e Formação de Professores”, da Universidade Federal do Espírito Santo. Integrante do GT Avaliação – Prefeitura Municipal de Vitória/ES.

E-mail: ferbinda@yahoo.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2898-8180>.

Recebido em 16 de janeiro de 2025 e aprovado em 01 de março de 2025.

Geografia, cinema e educação: Barão Geraldo por outros olhos

Geography, Cinema and Education: Barão Geraldo through other eyes

Geografía, Cine y Educación: Barão Geraldo con otros ojos

OZIEL ULISSES TORRIANI CONTARATO¹

TÂNIA SENEME DO CANTO²

agradecimento³

RESUMO: Este artigo é fruto de uma pesquisa de conclusão de curso que objetivou produzir e mobilizar novos conhecimentos acerca do distrito de Barão Geraldo, em Campinas – SP, entre licenciandos do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Campinas, a partir da pedagogia do dispositivo. Para tanto, foi proposto um exercício com a criação de imagens e sons que conseguisse desfazer um discurso e uma prática cristalizada na comunidade acadêmico-universitária com o território de Barão Geraldo.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia do dispositivo; cartografia; formação de professores em geografia.

ABSTRACT: This paper is the result of a monograph that aimed to produce and mobilize new knowledge about the district of Barão Geraldo, in Campinas – SP, among graduate students of the Geography Course at the State University of Campinas, based on device pedagogy. To this end, an exercise was proposed with the creation of images and sounds

1. Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas.
2. Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas.
3. Agradecemos ao Fundo de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão da Unicamp pelo financiamento concedido ao projeto "O desfazer-se da bolha: dispositivos cartográficos para acionar e mapear outras experiências no território de Barão Geraldo (Campinas – SP)" e a turma de alunos e alunas da disciplina Representações e Linguagens no Ensino de Geografia (graduação em Licenciatura em Geografia/IG/Unicamp), do ano de 2024, pela participação nas atividades propostas, incluindo a produção das imagens contidas nesta publicação.

that could undo a discourse and practice crystallized in the academic-university community within the territory of Barão Geraldo.

KEYWORDS: Device pedagogy; cartography; teacher training in geography.

RESUMEN: Este artículo es el resultado de una investigación de finalización de curso que tuvo como objetivo producir y movilizar nuevos conocimientos sobre el distrito de Barão Geraldo, en Campinas – SP, entre estudiantes de posgrado del Curso de Geografía de la Universidad Estadual de Campinas, a partir de la pedagogía del dispositivo. Para ello, se propuso un ejercicio con la creación de imágenes y sonidos que pudieran deshacer un discurso y una práctica cristalizados en la comunidad académico-universitaria en el territorio de Barão Geraldo.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía del dispositivo; cartografía; formación docente en geografía.

INTRODUÇÃO

Pensar em como as múltiplas linguagens transformam o ensino não é um esforço que mobiliza apenas o intelecto humano, mas também aspectos relacionados à subjetividade e às diferentes maneiras de viver que guiam as relações estabelecidas entre os seres humanos e os mais diferentes espaços. Na geografia, a linguagem cartográfica assume um protagonismo indiscutível, o qual vigora desde que esta ciência assume importância no contexto escolar.

No entanto, é válido salientar como outras linguagens também exercem importante papel no processo de ensino-aprendizagem relacionado à disciplina geográfica. Vídeos, imagens, músicas, literatura, pinturas e até mesmo o próprio corpo podem ser mobilizados para enriquecer as diferentes maneiras pelas quais o pensamento acerca do espaço pode ser mobilizado em contextos educativos, sejam eles escolares ou não.

Diante deste pressuposto, objetivou-se aqui criar práticas didático-pedagógicas que viabilizassem a atenção ao território do distrito de Barão Geraldo, no município de Campinas – SP, para além de um discurso bastante comum entre discentes, docentes e servidores técnicos da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Essas práticas foram desenvolvidas com estudantes do curso de graduação em geografia matriculados em uma disciplina obrigatória alocada na grade curricular do 5º semestre da formação em licenciatura.

A fim de atender ao objetivo geral estabelecido, apropriamo-nos da pedagogia do dispositivo, apresentada por Migliorin (2005) e Fórum Nicarágua (2021), para desenvolver dispositivos voltados à experimentação de novas vivências espaciais com o território

de Barão Geraldo, considerando os diferentes indivíduos que nele vivem e habitam e que, por vezes, estão distanciados da vivência universitária predominante e cristalizada no “discurso da bolha”. O método da cartografia (Kastrup, 2023; Kastrup; Barros, 2009), por sua vez, proporcionou (e ainda proporciona) um acompanhamento efetivo das processualidades envolvidas no decorrer das experimentações e das práticas realizadas.

O DISCURSO DA BOLHA: POR QUE CARTOGRAFIAR OUTRAS EXPERIÊNCIAS COM BARÃO GERALDO?

As experimentações desenvolvidas no contexto deste projeto se deram no distrito de Barão Geraldo, pertencente ao município de Campinas – SP. Este recorte espacial foi delimitado a partir de algumas características que o fazem, em certa medida, “destoar” do município de Campinas como um todo. A principal dessas características diz respeito ao fato de que o maior campus da Unicamp está situado no referido distrito. Além desta, outras instituições de ciência e tecnologia estão localizadas em Barão Geraldo, como a Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCC, a FACAMP, o Centro Nacional de Pesquisas em Energias e Materiais – CNPEM, o acelerador de partículas SIRIUS, o Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Telecomunicações – CPQD, o Laboratório Nacional de Luz Síncrotron, entre outros. Este aparato técnico compõe um importante polo de alta tecnologia de Campinas, sendo nacional e internacionalmente relevante no contexto do desenvolvimento de pesquisas científicas e tecnológicas em diversas áreas do conhecimento.

Essa peculiaridade cria um significativo contraste entre Barão Geraldo e o restante do território de Campinas, alimentando no imaginário de parte da população que habita tal distrito – e até mesmo na população que vive fora dele – um discurso imagético/imaginário de que viver em Barão Geraldo consiste em adentrar uma “bolha”, isto é, este espaço oferece infraestrutura, bens e serviços necessários para nele viver sem que seja necessário buscar tais recursos em outras regiões de Campinas. O “discurso da bolha” é central no desenvolvimento deste projeto, haja vista que, por meio da pedagogia do dispositivo, das práticas de criação através de experimentações com imagens, sons e a arte, objetivamos desfazer tal bolha, rompendo-a, estourando-a e/ou subvertendo-a.

O discurso da bolha, entretanto, não abrange o distrito como um todo. Alguns bairros de Barão Geraldo são de pouco ou nenhum conhecimento e/ou aproximação pela comunidade universitária da Unicamp, principalmente de seus discentes.

A população de tais bairros, por sua vez, também podem desempenhar suas atividades cotidianas e relações interpessoais sem que se aproximem da realidade mais próxima e conhecida pela comunidade acadêmica que habita o entorno do campus.

Desta forma, considerando todos os aspectos mencionados, tomamos o distrito de Barão Geraldo como um território de possibilidades a serem exploradas, as quais tendem a não se concretizar sem que uma força maior, composta por uma linha de forte controle, mas também por outra de absoluta abertura e liberdade (Migliorin, 2005), seja introduzida e ativada. É aí que atuam os dispositivos.

Ao considerarmos o território de Barão Geraldo como um espaço de possibilidades que podem ser exploradas por práticas educativas, assumimos a missão de desenvolver exercícios de alteridade (Gonçalves, 2017), ou seja, que visam identificar e reconhecer realidades *outras*, que ganham vida nas vivências espaciais distantes da experiência universitária e, para além disso, dar luz e vida a novas realidades – *realidades outras* – que possam vir a emergir a partir do encontro dos sujeitos universitários com espaços *outras* a serem explorados e conhecidos.

Diante disso, ao propormos o desenvolvimento de um dispositivo denominado *Um Olhar de Alteridade*, objetivamos colocar em ação uma forma de atenção para o distrito de Barão Geraldo que produzisse encontros com aquilo que não é conhecido ou que não foi capturado pelo discurso da bolha.

As práticas de criação baseadas em experimentações, neste contexto possibilitadas pela pedagogia do dispositivo, podem atribuir à formação de professores de geografia elementos enriquecedores para a produção de novos conhecimentos acerca do espaço, de modo que a docência em geografia não se restrinja a atividades didático-pedagógicas com o propósito exclusivo de transmitir informações e conhecimentos já prontos e estabelecidos, os quais, muitas vezes, são alheios aos contextos vivenciados pelos alunos. Em outras palavras, como apresentado por Oliveira Júnior e Girardi (2011), apostamos em práticas educativas que estimulem a dimensão criadora na formação de professores e no ensino de geografia.

DISPOSITIVO ENTRE GEOGRAFIA, CINEMA E EDUCAÇÃO

As práticas de experimentação com imagens e sons não são novas no contexto da educação. Apostar na produção de cinemas no contexto escolar e/ou educacional, por exemplo, é um exemplo que implica na valorização de práticas criadoras com os sujeitos

nelas envolvidos e também com o espaço onde elas podem ocorrer, contribuindo para o surgimento de realidades *outras* que não foram anteriormente alcançadas.

No caso da geografia – mas não exclusivamente dela –, pensar o espaço geográfico a partir de experimentações com o cinema pode fazer emergir realidades anteriormente não observadas e conhecidas, as quais muito podem dizer sobre o lugar em que se dão, as relações humanas que são ali estabelecidas, os indivíduos que neste espaço vivem e habitam e sua organização coletiva/em sociedade.

Quando se trata da criação de imagens e sons através da pedagogia do dispositivo, Fórum Nicarágua (2021) e Cezar Migliorin (2005) são as principais referências teóricas que sustentam este trabalho. Em Migliorin (2005) encontramos a definição de dispositivo, a qual guia, a nível metodológico, as pesquisas relacionadas à produção fílmica com dispositivos. O autor atribui aos dispositivos uma composição formada por duas linhas complementares: uma de rígido controle e regramento e outra de abertura e liberdade. Essas linhas, quando atuam em conjunto, criam conexões e movimentos através das imagens e dos sons que podem vir a compor uma produção com cinema.

Fórum Nicarágua (2021), por sua vez, aposta na prática de dispositivos não apenas como modo de criação de realidades, mas também como um exercício de ativação e/ou intensificação de movimentos que, de uma forma ou de outra, são existentes mas não percebidos. Trata-se, portanto, de uma maneira de proporcionar um encontro entre vida e arte através da criação, de “pensar o dispositivo como o nó que mobiliza a criação e que se coloca entre a dimensão artística e subjetiva” (Fórum Nicarágua, 2021, p. 90). Aposta-se também na dimensão coletiva da criação com dispositivos, de modo a deixar de lado o *eu* e perceber o *eu* através da existência do outro, ou seja, uma “relação de alteridade” (Fórum Nicarágua, p. 93) – a qual entendemos se aproximar do exercício de alteridade proposto por Gonçalves (2017) com mapas.

O exercício de alteridade proposto pela autora citada envolve a importância de considerar vivências espaciais cotidianas de outros indivíduos e grupos sociais nos processos de mapeamento, de modo a não configurar a construção de uma “geografia pasteurizada” (Gonçalves, 2017, p. 53), a qual elimina a presença de diferenças e singularidades em tais processos. Logo, apostamos em esforços para proporcionar “mapeamentos de subjetividades em busca de expressões espaciais múltiplas e alteridade com o mapa do outro” (Gonçalves, 2017, p. 52), contribuindo para a construção de “uma prática de exposição dos professores e alunos [e quaisquer outros indivíduos, dentro ou fora do contexto escolar] a experiências geográficas narradas pelos mapas que nos afetem e nos transformem” (Gonçalves, 2017, p. 59).

Desta forma, apropriamo-nos dos dispositivos propostos nas obras *Cadernos de dispositivos de cinema na educação infantil* (Oliveira *et al.*, 2022) e *Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos* (Migliorin *et al.*, 2014) como inspirações para a delimitação de um dispositivo próprio/autoral – a ser detalhado na sessão seguinte – com o objetivo de explorarmos e sermos afetados por outras realidades possíveis no território de Barão Geraldo.

Considerando a complexidade processual das práticas de criação com experimentações torna-se imprescindível apropriar-se de um método que seja igualmente processual para compreender o andamento das pesquisas e/ou investigações que pressupõem tais práticas. O método cartográfico, neste sentido, atua como potencial artifício para acompanhar os desdobramentos das práticas com experimentações a partir de dispositivos de criação com o cinema.

Como já mencionado, o método cartográfico é processual (Kastrup; Barros, 2009), isto é, não consiste num método pronto e previamente estabelecido que será aplicado nas pesquisas que dele fazem uso, mas sim num método construído à medida que a pesquisa ganha vida e concretude. Esse método nos orienta a desenvolver as pesquisas e investigações a partir de pistas publicadas e elaboradas por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, como da psicologia e da educação. Essas pistas, sobretudo as publicadas sob a organização de Passos, Kastrup e Escóssia (2009) e de Passos, Kastrup e Tedesco (2014), corroboram a processualidade de tal método sem que assumam o papel de regras e procedimentos metodológicos rígidos e inflexíveis, ou seja, tratam-se de orientações elaboradas em outros contextos investigativos, mas que possam colaborar para diferentes pesquisas desenvolvidas à luz da cartografia. Tais pistas serão adotadas de maneira flexível e “encaixadas” na pesquisa a partir das tomadas de decisões do pesquisador-investigador-cartógrafo, revelando a dimensão política desse método, intrínseca à natureza de pesquisa-intervenção do mesmo.

Ainda como apontam Kastrup e Barros (2009), o método da cartografia consiste em um método de pesquisa e intervenção. As autoras apontam que o encontro entre o investigador e seu objeto de estudo não se dá de maneira passiva e/ou neutra, ou seja, ao estabelecerem o encontro, o investigador e seu objeto de pesquisa se afetam mutuamente, implicam um no outro uma série de novas sensações, impressões, sentimentos, emoções, *afetações*, as quais, à medida em que ganham vida e luz, são passíveis de serem acompanhadas, cartografadas ao longo de todo o processo investigativo. Em outras palavras, as mudanças ocasionadas no objeto de estudo pelo investigador

e vice-versa fazem parte da processualidade característica do método cartográfico e, portanto, devem ser mapeadas e consideradas no contexto da pesquisa.

Apostar na criação dentro do ensino de geografia é trazer esta ciência para o campo das artes e do cinema, ou levar o cinema e as artes para dentro da geografia, estabelecendo uma fortíssima e necessária conexão entre tais campos do conhecimento humano e ampliando as possibilidades de se proporcionar a prática de uma educação não apenas crítica, mas também criadora, permissora de exercícios de criação que mobilizem estudantes, professores, gestores, servidores, comunidade etc. para dentro das práticas com cinema, para dentro dos novos mundos, dos novos espaços e das novas realidades – mundos, espaços e realidades *outras* – que possam vir a emergir a partir de um cinema acessível e potente no contexto escolar, ou mesmo fora dele.

UM OLHAR DE ALTERIDADE EM BARÃO GERALDO

Ao nos apropriarmos das práticas de criação com dispositivos apostamos na emergência de novas relações com o território de Barão Geraldo a partir da ativação de outros afetos e modos de atenção para ele. Para tanto, selecionamos previamente alguns bairros do distrito que eram pouco percorridos, visitados e explorados pela comunidade universitária, enfatizando então o distanciamento físico e cotidiano dos licenciandos do curso de geografia da Unicamp com Barão Geraldo.

O dispositivo criado foi colocado em ação por estudantes matriculados em uma disciplina obrigatória para alunos de graduação em licenciatura em geografia durante o ano de 2024. Esse componente curricular foi escolhido, pois uma de suas finalidades na formação de professores de geografia é justamente permitir a aproximação de distintas práticas culturais e linguagens no campo da educação geográfica e possibilitar a criação e realização de experimentações que visam refletir e produzir pensamentos acerca das espacialidades contemporâneas.

Nesse contexto, o dispositivo denominado *Um Olhar de Alteridade* determinou que os estudantes se dividissem em duplas para visitar alguns bairros do distrito (Village Campinas, Vila Holândia, Parque das Universidades, Real Parque e Bosque das Palmeiras) e registrar áudios e fotografias a partir das seguintes instruções:

1. Cada dupla deverá fazer fotografias em paisagens selecionadas ao longo de um determinado percurso a ser realizado;

2. Cinco locais serão escolhidos para a realização das fotografias, sendo que em cada local três fotografias serão feitas, cada uma em um plano⁴ diferente;
3. Durante a atividade, a comunicação entre os membros da dupla sofrerá algumas restrições: apenas um dos membros poderá falar – o falante –, enquanto o outro permanecerá em completo silêncio durante toda a atividade – o mudo;
4. O falante será responsável por escolher quais espaços serão contemplados pela fotografia, porém quem fotografará será o mudo;
5. Durante a realização das imagens, o chão deverá ser tomado como referência;
6. Enquanto o mudo registra as fotografias dos espaços selecionados, o falante deverá gravar um áudio de 90 segundos do som ambiente do local fotografado;
7. Após realizarem todos os registros, uma apresentação com todas as imagens e áudios produzidos será exibida e os participantes poderão discutir e refletir acerca das imagens produzidas e de sua experiência espacial com este dispositivo.⁵

Como apontado por Migliorin (2005), as orientações para a execução consistem em sua linha de rígido controle e regramento. No entanto, tal linha de controle é estreitada à medida que, dentro do espaço delimitado por ela, as aberturas, liberdades e possibilidades sejam exploradas pelos envolvidos na prática com os dispositivos. Desta forma, o dispositivo criado teria por propósito explorar essas possíveis aberturas dentro do território de Barão Geraldo, de modo a suscitar realidades *outras* que ali existem, mas que não são notadas por nossos olhares e percursos habituais. O nome *Um Olhar de Alteridade* faz referência ao “exercício de alteridade” concebido por Amanda Gonçalves (2017, p. 59), ao propor práticas de mapeamento que permitam, entre outros aspectos, reconhecer a existência do *outro* nas *minhas* práticas e relações espaciais, isto é, não olhar para o espaço apenas com os *meus* olhos, mas estabelecer um esforço para também vê-lo com olhos alheios, olhos e olhares de outros.

Em Barão Geraldo, essa tentativa de desenvolver um olhar coletivo-alheio foi concretizada a partir do envolvimento dos estudantes com produções de cinema em espaços que, para a maioria deles, eram pouco ou nada frequentados e conhecidos. As cores, formas e objetos capturados pelas lentes dos celulares dos participantes,

4. Os planos, em linhas gerais, dizem respeito ao nível de detalhes, ao enquadramento e aos ângulos dos elementos escolhidos para constituir uma imagem. Alguns exemplos de planos na linguagem cinematográfica são o plano aberto, plano fechado (ou close-up), plano de detalhe, plano geral, entre muitos outros.
5. Uma instrução adicional não redigida nas orientações iniciais foi a de que os participantes deveriam evitar registrar em suas imagens rostos de pessoas que permitissem sua identificação.

bem como as vozes, os cantos, os barulhos e os ruídos, compuseram um processo inicial de mapear o que é *outro* no território do distrito em questão, estabelecendo um contato entre os participantes e o que para eles era desconhecido – o chão, o céu, as árvores, as fachadas, os pássaros, as folhas, os caminhos, os ares, as vidas – de modo a fazer emergir um novo sentido para as relações e vivências espaciais que viriam a ser experimentadas através do dispositivo em questão.

A distinção dos papéis de “mudo” e “falante”, característica importante do dispositivo ativado, constitui uma tentativa de desenvolver um olhar alheio diante dos espaços visitados no decorrer do percurso realizado. Ao ser atribuído ao falante o poder de escolha de qual local seria fotografado, o mudo precisaria deslocar um esforço imagético para pensar e dispor seu modo de fotografar para um espaço que por ele pode ter passado despercebido, não notado ou simplesmente ter sido ignorado. Esse exercício de desvio de atenção para um local não escolhido pode caracterizar a concretização da emergência de uma nova realidade espacial, a qual está associada a um deslocamento da dimensão comunicativa e informativa atribuída às representações espaciais através da linguagem cartográfica, bem como a um atravessamento de outras linguagens na linguagem cartográfica (Oliveira Júnior, 2012; Oliveira Júnior; Girardi, 2011). Portanto, trata-se de um estímulo à dimensão expressiva das representações espaciais, através de exercícios que permitam “criar com e nos estudantes outros percursos de pensamento acerca e com o espaço geográfico” (Oliveira Júnior, 2012, p. 5).

Diante do que foi exposto, selecionamos algumas das produções imagéticas e de áudio⁶ registradas pelos alunos para que possamos refletir sobre os aspectos trazidos por elas, tensionar a realidade já existente em Barão Geraldo e tentar reconhecer o que é *outro* nesse mesmo espaço. Apesar das imagens e sons terem sido produzidos pelos alunos da disciplina em questão, as palavras que se seguem tomaram forma a partir do encontro do primeiro autor deste trabalho com tais produções, de modo a constituir um relato cartográfico a partir do diálogo das imagens com as palavras, sem deixar de considerar, para isso, os áudios produzidos. Nesse sentido, imagens, sons e palavras expressam, cada um deles, significativa importância para o estabelecimento de uma cartografia com base nas experimentações desenvolvidas no contexto do dispositivo

6. Todo o acervo de imagens e áudios produzidos pelos alunos no contexto do dispositivo *Um Olhar de Alteridade* pode ser acessado através do seguinte endereço eletrônico: https://www.canva.com/design/DAGJcUttcrI/Zqr8u1AXa1FW2AoT5Ualxg/edit?utm_content=DAGJcUttcrI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton. Os áudios já se encontram distribuídos entre as três fotografias registradas em cada ponto.

proposto. Os relatos apresentados são referentes às visitas realizadas em três dos cinco bairros selecionados para os percursos dos licenciandos.

VILLAGE CAMPINAS

Dentre todos os bairros do distrito de Barão Geraldo que foram visitados pelos alunos da disciplina, o Village Campinas é o mais distante do campus da Unicamp. Possivelmente, este aspecto o configura como a localidade com as relações espaciais mais longínquas e distintas da realidade vivenciada pela comunidade universitária. Essa hipótese nos leva a estabelecer um olhar instigador e de curiosidade perante os registros desse bairro.

Esse olhar instigante que assola a visita ao Village Campinas é deslocado pelas cores vivas e contrastantes que pintam a paisagem do bairro. Essa aquarela remete a uma fronteira indefinida entre a natureza e a artificialidade, o rural e o urbano, o solo e o concreto. A urbanidade entrelaça a ruralidade e vice-versa. O caminhar por ambos nos alimenta a dúvida, a inquietação e o mistério, ao mesmo tempo em que a beleza, a calma, o novo e o real se mostram ali presentes e vivos e tomam nossa atenção.



Imagem 1 – Village Campinas #1
Fonte – acervo dos autores

As cores apeteçam os olhos assim como os sabores apeteçam a boca. O azul do céu é pintado pelo rosa das flores na copa das árvores, o mesmo rosa que, eventualmente, também pinta o marrom da estrada de terra, dividindo espaço com as diversas tonalidades de cinza das pedras.

Os muros separam [os forasteiros dos habitantes?], protegem [os de dentro dos de fora?], delimitam [o que é meu e o que é seu?], cercam [os espaços das propriedades?]. Há portas abertas e fechadas que nos convidam e nos afastam. Aproximar ou distanciar? Jesus abençoa quem entra e acompanha quem sai, contanto que alguém entre e alguém saia.



Imagem 2 – Village Campinas #2

Fonte – acervo dos autores

Os bancos nos atraem o olhar: “sente-se”. Mas as inúmeras barreiras entre aqui e ali nos instigam a hesitar: cercas, portas, vidros, escadas. Elas realmente nos separam ou apenas estendem sua mão para nos convidar a entrar? Convite ou convocação?

Ao voltarmos a atenção ao áudio registrado no Village, o espaço parece ganhar ainda mais vida. As cores e objetos ganharam som e voz, falam por si mesmos e também pelos outros. A vida ali encontrada não é apenas humana, mas também animal, vegetal, coletiva, abstrata e entre espécies. Todos, individualmente e/ou em conjunto, constroem as relações espaciais ali estabelecidas e que nos afetaram [ainda afetam e continuarão afetando] na visita ao local.



Imagem 3 – Village Campinas #3

Fonte – acervo dos autores

Por fim, o ponto inicial ou final da visita materializa o convite à visita: é um portal chamado Osmar. Osmar, com sua voz única – batidas fortes, constantes e repetitivas –, convida-nos a sempre visitá-los: “sejam sempre bem-vindos e voltem sempre que quiserem”. O portal dispõe de assentos para que possamos nos preparar para a jornada de visita que ali se inicia e, posteriormente, aguardar pelo retorno ao nosso cotidiano.

A visita ao Village Campinas constituiu o início da experiência espacial (ainda inconclusa e sempre constante) com o dispositivo ativado. Suas características, aspectos, elementos – humanos e não humanos – alimentaram ainda mais a indagação “o que é Barão Geraldo?” e nos fizeram ir adiante para tentar respondê-la ao longo das posteriores visitas aos demais bairros selecionados para a continuidade do processo de experimentação com dispositivos.

VILA HOLÂNDIA

No processo de ativação do dispositivo proposto na Vila Holândia, deparamo-nos com aspectos contrastantes em relação aos diagnosticados no Village

Campinas. Semelhanças foram percebidas, mas as diferenças pareciam se sobressair. Os ritmos e dinâmicas estabelecidos na Vila Holândia manifestavam uma velocidade consideravelmente maior àquela percebida no bairro visitado anteriormente.



Imagem 4 – Vila Holândia #1

Fonte – acervo dos autores

Paz. Muita paz. *Mó paz*. Contradição. Há paz em um espaço onde os escombros se conflituam com a vida vegetal que tenta vencê-los? Cacos de vidro, pedras, objetos pontiagudos, concreto, madeira, pregos, lixo. É possível encontrar paz onde esses elementos parecem constituir uma cena de caos e intriga? O silêncio é presente, mas seria ele o único atributo para certificar um espaço de paz?

Esse mesmo silêncio intercala-se com os sons e vozes dos veículos automotores que, muito próximo dali, circulam numa velocidade considerável. Perigo. Atenção. Cuidado. Paz? Vive-se em paz na Vila Holândia?

É certo que, para além de uma Vila Holândia pacífica ou não, a percepção da paisagem vai muito além dos seus elementos visuais. Ela se constitui também pelos sons e sabores que a assolam e a transformam, mas que também assolam e transformam as partículas – dotadas ou não de vida (humana ou não humana) – que se fixam nesse espaço.

A seta é quase que uma regra, norma, obrigação: “vire-se e se delicie”. Hambúrgueres. Açai. Sorvete. Comida. Bebida. Quente. Gelado. Isso é espaço. As visualidades se constituem em conjunto com os sabores, os cheiros, os ruídos, os barulhos, as sonoridades

– musicais ou ruidosas, amigáveis ou apáticas, deliciosas ou execráveis – presentes e frequentes nesse espaço. “Experimente-o. Desacelere e experimente-o”.



Imagem 5 – Vila Holândia #2

Fonte – acervo dos autores

Ao me deparar com uma das imagens registradas pelos alunos e seu respectivo áudio, perguntei-me: qual é o chão de Barão Geraldo? Não sei. Não sabemos. É uma árdua tarefa caracterizarmos o chão de um distrito tão diverso e heterogêneo, um espaço composto por inúmeras pessoas, de diferentes origens e costumes. No entanto, pude ter uma certeza: na Vila Holândia o chão late. E, hipoteticamente, ele nos observa: observa-nos com tamanha atenção e rigor, de uma maneira que não dispomos para observá-lo em retorno. O chão da Vila Holândia, por esse motivo, guarda um mundo repleto de vida – ruidosa vida – e de interação que apenas aqueles que dispõem de tempo e determinação para observá-lo podem perceber.



Imagem 6 – Vila Holândia #3

Fonte – acervo dos autores

Para onde os veículos vão quando deixam a Vila Holândia? A grande e imponente cidade de Campinas aguarda-os. Mas estariam eles indo mesmo para lá? Uma seta para esquerda, outra para a direita e a estrada seguindo reto: para onde ir? Certamente, eles vão para onde podem ir e, mesmo que setas apontem para um lado ou para o outro, nem todo caminho é permitido. Nem todo espaço é permitido. Os caminhos abrem portas [para alguns] ao mesmo tempo que as fecham [para muitos]. As árvores, entretanto, em sua maioria, ainda estão lá, vivas e acessíveis – espera-se que para todos. Para onde quer que os carros vão e de onde voltam, as árvores continuarão ali. Os caminhos continuarão ali. O espaço continuará ali, mas não da mesma forma.



Imagem 7 – Vila Holândia #4

Fonte – acervo dos autores

REAL PARQUE

A visita ao Real Parque se deu diante de uma excepcionalidade no contexto do projeto: foi o único bairro visitado por duas duplas simultaneamente, as quais o exploraram de maneira independente uma da outra. Essa singularidade contribuiu para uma diversidade característica das produções imagéticas e de áudio, ampliando ainda mais a descoberta de realidades *outras* nesse bairro.



Imagens 8 e 9 – Real Parque #1 e #2
Fonte – acervo dos autores

A rua de paralelepípedos parece convidativa. Os inúmeros caminhos estabelecidos entre cada paralelepípedo – por onde correm as águas, as formigas, as poeiras, os grãos de areia – nos chamam para usufruí-los. As calçadas são quase ausentes: a rua é como casa. Moradia. “O espaço por onde percorro é o espaço onde vivo”.

Pelas ruas e praças, nas quais muitos parecem habitar em conjunto, alguém nos observa. Quem nos observa quando observamos o espaço? Crianças, adultos, idosos, aves, insetos, mamíferos, chãos e céus. Todos nos observam porque não

pertencemos àquele local, mas ali estamos, então passamos a pertencê-lo e vivenciá-lo. Essa é a nossa nova realidade [Essas são as nossas novas realidades].

Algumas cores artificiais complementam a natureza colorida das praças. É quase como um pavão quando abre seu leque de penas, na tentativa de atrair alguém. Esses espaços procuram abrir um caminho que atraia alguém. Crianças e forasteiros. Fomos atraídos. As cores e formas, o lúdico, o contraste saltam aos olhos. É um convite irrecusável para voltar a tempos há muito não mais vivenciados. Tempos de alegria e diversão, os quais poucos são materializados quando se vive a comunidade universitária. “Brincar não é coisa de adulto, mas eu vou brincar”.



Imagens 10 e 11 – Real Parque #3 e #4

Fonte – acervo dos autores

As diversas texturas de chão também afagam as solas dos pés. Uns macios, outros mais rígidos; uns planificados, outros desnivelados; uns que são remoldados à medida em que pisamos, outros que parecem jamais se reformular. “Quão calorosamente o chão me abraçaria numa queda?”



Imagens 12 e 13 – Real Parque #5 e #6

Fonte – acervo dos autores

Quem o chão olha quando olhamos o chão? Chão e céu se olham eternamente? O céu também faz parte do espaço? Entre a superfície e a atmosfera, a linha das árvores ainda desempenha seu papel: pinta o céu com diferentes tonalidades de verde – é para onde o chão olha todos os dias e para onde poderíamos olhar se tivéssemos a oportunidade de desacelerar nossos ritmos de vida e apreciar calmamente a experiência espacial que nos é proporcionada. Os troncos constroem estradas sinuosas que conectam a superfície ao céu: um convite a sobrevoar o espaço e olhá-lo de cima, com outros olhos – quase como um dispositivo.

Se o Parque é Real é porque há um rei. Sua coroa vermelha o destoa de todos os demais, ainda que seu tamanho pequeno quase o faça passar despercebido. Sua postura é majestosa e impiedosa, um símbolo de sua autoridade. Por onde passa recebe continências e olhares de amor e de temor – maquiavélico –, seja dos mais velhos ou dos mais novos. O rei se impõe arbitrariamente como figura imponente no local.



Imagem 14 – Real Parque #7

Fonte – acervo dos autores

A passagem pelo Real Parque se encerra onde o fluxo humano parece o mais vivaz. O encontro das vidas – humanas e não humanas – se dá onde pouco tempo parece ser destinado a apreciar o azul do céu e o verde das folhas. A velocidade parece ter voltado a acelerar e o espaço parece ter um ritmo de transformação maior. O rei não parece impor sua autoridade por todo o reino. Talvez o reino seja bem mais frágil do que parecia. Talvez a bolha esteja estremecendo e o *outro* esteja emergindo. A bolha já não parece ser mais a mesma. Quem é o rei da bolha?

PONDERAÇÕES NUMA TENTATIVA DE FINALIZAÇÃO

Este trabalho se propôs a oportunizar práticas de criação com cinema a partir da pedagogia do dispositivo no contexto da formação inicial de professores de geografia. As práticas desenvolvidas no decorrer do trabalho se deram a partir de um dispositivo de criação com cinema denominado *Um Olhar de Alteridade*, no qual os alunos deveriam registrar imagens e áudios em cinco bairros do distrito de Barão Geraldo, de modo a suscitar realidades que não eram percebidas em virtude

do discurso da bolha, vinculado à vivência universitária predominante entre a comunidade acadêmica da Unicamp.

As práticas desenvolvidas consistem num esforço de estimular exercícios que apostem na dimensão criadora das linguagens no âmbito do ensino de geografia, as quais não se restringem a apenas transmitir e comunicar informações e conhecimentos prévios, mas também permitir a construção conjunta de conhecimentos novos – novas produções de mundo (Oliveira Júnior; Girardi, 2011). Apostamos na potencialidade de tais práticas a fim de enriquecer e subverter o que já é convencional e tradicional no contexto da sala de aula e das práticas didático-pedagógicas que também possam ocorrer fora do contexto escolar.

A partir da exploração das produções de cinema desenvolvidas pelos participantes do dispositivo em questão, podemos reconhecer a ocorrência de realidades *outras* nos diferentes bairros de Barão Geraldo, os quais contemplam experiências espaciais únicas e novas. De forma poética, essas realidades novas foram exploradas e cartografadas, com base nas pistas do método cartográfico, o qual considera a processualidade das experimentações para acompanhar as afetações suscitadas pelas mesmas (Kastrup; Barros, 2009).

Ainda que o objetivo das experimentações com o dispositivo tenha sido cartografar/mapear, a linguagem cartográfica, neste contexto, foi radicalmente estremecida e perpassada por elementos culturais dos indivíduos envolvidos com as práticas e dos espaços visitados. Desta forma, enriquece-se essa linguagem por meio dos atravessamentos com outras linguagens, principalmente as fotografias e os sons (Oliveira Júnior, 2012). Acreditamos que, ao permitir esse atravessamento de outras linguagens na cartografia, possamos fazê-la, de maneira poética, “delirar, divagar em si mesma ao criar mundos ao mesmo tempo que cria outras potências para a linguagem cartográfica” (Oliveira Júnior, 2012, p. 14 e 15).

Considera-se para isso que, se apostamos na potencialidade de criar novos mundos, novas formas de ser e estar no mundo, de pensar o e com o mundo e de proporcionar tais exercícios em contextos educacionais, é necessário considerar uma abordagem pós-representacional, haja vista que a perspectiva representacional se torna incoerente com o método cartográfico e, conseqüentemente, poderia não permitir a emergência de realidades *outras* a partir de dispositivos cartográficos (Kastrup, 2023).

A potencialidade e riqueza das linguagens, nesse sentido, estabelece uma necessidade de se desenvolver práticas criadoras em contextos educativos, considerando-as, também, como componentes singulares para a formação inicial e continuada

de professores de geografia. No caso deste projeto, por exemplo, a atuação conjunta da linguagem fotográfica com a linguagem sonora pôde permitir ponderações acerca do que ambas, em conjunto, possam falar sobre os outros espaços em Barão Geraldo. Em outros termos, também seria possível ponderar sobre a questão “o que os áudios dizem sobre as imagens que as próprias imagens não dizem sobre elas mesmas?”. Essa atuação conjunta das linguagens estabelece a riqueza metodológica e de experimentações para se notar realidades *outras* no distrito em questão.

Por fim, é vital enfatizar que o processo de desfazer a bolha que envolve a comunidade acadêmica da Unicamp em Barão Geraldo é um exercício eterno e constante. Nunca estaremos satisfeitos. Talvez a bolha nunca se desfaça, mas isso não pode ser justificativa para que exercícios como os desenvolvidos neste projeto sejam postos de lado e desacreditados. Viver em Barão Geraldo é tomar um dos múltiplos caminhos a nós oferecidos e percorrê-lo sem saber onde chegaremos. Se Barão Geraldo consiste nessa multiplicidade de percursos, torna-se, então, um território em constante transformação e sempre passível de possibilitar o conceber de novas realidades, as quais só podem ser notadas se nos esforçarmos para estabelecer um olhar de alteridade diante dos espaços pouco ou nada conhecidos, longínquos, misteriosos e inacabados.

REFERÊNCIAS

- FÓRUM NICARÁGUA (MIGLIORIN, César; GARCIA, Luiz; PIPANO, Isaac; RESENDE, Douglas). A Pedagogia do Dispositivo: Pistas para Criação com Imagens. In: LEITE, Cesar; OMELCZUK, Fernanda; REZENDE, Luiz Augusto (Org.). **Cinema-Educação: políticas e poéticas**. Macaé: Editora NUPEM, 2021.
- GONÇALVES, Amanda Regina. Narrativas cartográficas e a conexão entre mapas e experiência. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 51-66, jan./jun., 2017.
- KASTRUP, Virginia. A escrita cartográfica e a dimensão coletiva da experiência. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 139-159, 2023. DOI: 10.12957/riae.2023.80661.
- KASTRUP, Virgínia; BARROS, Laura Pozzana de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 76-91.
- MIGLIORIN, Cezar. O dispositivo como estratégia narrativa. **Digitagrama: Revista Acadêmica de Cinema**, 2005. Disponível em: <https://estudosaudiovisuais.files.wordpress.com/2013/04/0-dispositivo-como-estrategia-narrativa.pdf>. Acesso em: 5 out. 2024.
- MIGLIORIN, Cezar.; PIPANO, Isaac; GARCIA, Luiz; GUERREIRO, Alexandre; NANCHERY, Clarissa; BENEVIDES, Frederico. **Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos**. 1. ed. Niterói: Editora da UFF, 2014.

- MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015. 224 p., ISBN: 978-85-7920-193-6.
- OLIVEIRA, Juliana Pereira da Silva; FARIA, Marcelly Camacho Torteli; GUARI, Mauro Antonio; SILVA, Mônica Araújo; MELO, Rozeli Lemos; AMARAL, Sandra Regina de Freitas; CAMILO, Thayla Cristina de Souza; OLIVEIRA, Wanessa Aparecida Souza; OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado *et al.* **Cadernos de dispositivos de cinema na educação infantil** / Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas”. Campinas: Programa Cinema e Educação/ Secretaria Municipal de Educação, 2022.
- OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao Machado; GIRARDI, Gisele. Diferentes linguagens no ensino de geografia. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 11., 2011, Goiânia. **Anais...** v. 1. Goiânia, 2011.
- OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Mapas em deriva: imaginação e cartografia escolar. **Revista Geógrafas**, n. 12, p. 01-49, 2012.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Org.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum – volume 2. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SOBRE OS AUTORES

Oziel Ulisses Torriani Contarato é concluinte do curso de graduação em licenciatura e bacharelado em Geografia pelo Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (IG/Unicamp). Atualmente é mestrando em Geografia pela mesma instituição.

E-mail: oziel.utc@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8938-0400>.

Tânia Seneme do Canto é Licenciada e Bacharel em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, em Rio Claro – SP, tem mestrado e doutorado na área de Geografia pela mesma universidade. É professora no Departamento de Geografia, do Instituto de Geociências da Unicamp.

E-mail: taniasc@unicamp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0299-8268>.

Recebido em 20 de janeiro de 2025 e aprovado em 16 de fevereiro de 2025.

Cinema (expandido) e educação: uma experiência de exibição simultânea

Cinema (expanded) and education: a simultaneous viewing experience

Cine (ampliado) y educación: una experiencia de visualización simultánea

FERNANDA OMELCZUK¹

RESUMO: O texto compartilha ressonâncias estéticas e pedagógicas da exibição simultânea em díptico dos filmes *O garoto selvagem* (1969) de François Truffaut e *Jonas e o circo sem lona* (2015) de Paula Gomes. O que esses dois filmes juntos fazem ver? A proposta se amparou na pedagogia glauberiana, na política do amador e na pedagogia da videoarte. A experiência suscitou novas atenções às imagens atualizando uma virtualidade de sensações para além das percepções dos filmes separadamente.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema e educação; cinema expandido; vídeo-arte.

ABSTRACT: The text shares aesthetic and pedagogical resonances with the simultaneous diptych exhibition of the films *The wild boy* (1969) by François Truffaut and *Jonas and the circus without canvas* (2015) by Paula Gomes. What do these two films together make you see? The proposal was based on Glauberian pedagogy, amateur politics and video art pedagogy. The experience raised new attention to the images, updating a virtuality of sensations beyond the perceptions of the films separately.

KEYWORDS: Cinema and education; expanded cinema; video art.

1. Universidade Federal de São João del Rei – UFSJ.

RESUMEN: El texto comparte resonancias estéticas y pedagógicas con la exhibición simultánea en díptico de las películas *El niño salvaje* (1969) de François Truffaut y *Jonas* y el circo sin lienzo (2015) de Paula Gomes. ¿Qué te hacen ver estas dos películas juntas? La propuesta se basó en la pedagogía glauberiana, la política amateur y la pedagogía del videoarte. La experiencia suscitó una nueva atención sobre las imágenes, actualizando una virtualidad de sensaciones más allá de las percepciones de las películas por separado.

PALABRAS CLAVE: Cine y educación; cine expandido; videoarte.

Uma imagem. Duas imagens. Um filme. Dois filmes. Uma projeção. Duas projeções. Uma relação. Uma imagem é sempre uma relação. Ela nunca está sozinha. Seja uma relação com outras imagens ao redor, seja a relação com a própria coisa que ela rerepresenta ao mundo ou uma relação com nós mesmos, que a vemos. Uma imagem, é, portanto, sempre uma relação com o mundo.

Neste relato de experiência compartilhamos um procedimento de pesquisa que buscou cartografar relações entre dois filmes: *O garoto selvagem* (1969) de François Truffaut e *Jonas e o circo sem lona* (2015) de Paula Gomes a partir de uma exibição simultânea. O que esses dois filmes juntos nos fazem ver? Como organizar essas associações? Que procedimentos nos ajudariam a ver o que se passa entre eles? O objetivo da exibição simultânea foi tentar responder a essas questões e apontar contribuições para o campo da educação.

A exibição aconteceu na sala de cinema da Cinemateca Capitólio em Porto Alegre em setembro de 2022 como parte de uma pesquisa de pós-doutorado cujo objetivo geral era realizar uma análise cartográfica desses filmes. Quando colocamos este objetivo havia uma intuição prévia das potências relacionais entre eles: duas crianças – Victor e Jonas – que vivem à margem de modelos e expectativas de infância de suas épocas, duas crianças que afirmam uma singularidade de existência, duas crianças que o mundo adulto tenta capturar e enquadrar em formas de ser e se comportar.

Jonas e Victor nos instigam a colocar pelo avesso questões em torno das aprendizagens, da infância, da atenção, da relação com os adultos e com o mundo ao redor. Dois cineastas, François Truffaut e Paula Gomes, que se deixam afetar, cada um ao seu modo, pela imprevisibilidade da infância. Entretanto, ainda não sabíamos como essa relação seria aprofundada, como acontecimentos e imagens desses filmes poderiam ser montados, como organizaríamos a enxurrada de associações que poderiam vir. O relato de experiência que compartilhamos abaixo foi um dos caminhos que encontramos para essas questões.

INSPIRAÇÕES

A primeira inspiração para realizar a exibição simultânea de *O Garoto selvagem* e *Jonas e o circo sem lona* adveio da proposta do cineasta brasileiro Glauber Rocha que anos 1980 manifestou o desejo de que três filmes seus fossem projetados simultaneamente: *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964), *Terra em Transe* (1967) e *Idade da Terra* (1981). Glauber via nessas obras um único discurso sobre o Brasil, de modo que o experimento visava essa enunciação conjunta partindo de uma experiência didática e estética sem professor explicador ou uma narrativa ordenada sobre os fatos. O espectador é quem faria essas associações (Rancière, 2012).

Duarte (2009) reconhece e identifica uma pedagogia particular no cinema, sempre presente no pensamento e criação de cineastas em seus modos de filmar. Assim, pensar uma pedagogia no cinema e com o cinema, é entender o pedagógico como uma prática de educação, subjetivação, enculturação e formação que não se limita ao ensino formal, nem a técnicas de ensino, mas que atravessa toda política, ética e estética do filme (modo como as imagens são filmadas, montadas, negociadas com a realidade e os sujeitos), incluindo os lugares e os modos como ele circula e é exibido. Tudo isso expressa uma pedagogia própria a cada filme e experiência com o cinema.

Glauber nunca chegou a realizar sua proposta cine-pedagógica, mas em 2003 a professora e pesquisadora Anita Leandro decidiu avaliar na prática a eficácia pedagógica e estética do projeto durante uma aula de sua disciplina Pedagogia da Imagem na Escola de Comunicação da UFRJ. Na ocasião as obras foram exibidas em três diferentes monitores televisivos, dispostos em ordem cronológica de produção e iniciados ao mesmo tempo. Segundo Leandro (2003, p. 10);

o objetivo inicial da experiência era avaliar, na prática, a eficácia pedagógica do projeto glauberiano, analisando as contribuições da projeção em forma de tríptico, para o desenvolvimento de uma reflexão sobre a montagem por parte do espectador. Queríamos verificar se a estrutura aberta desse formato inabitual de projeção, que oferece diferentes possibilidades de associação entre três obras, poderia proporcionar algum tipo de experiência inovadora de fruição de uma obra cinematográfica.

Leandro compartilha a experiência com detalhes no artigo *Trilogia da terra: considerações sobre a pedagogia glauberiana*². Neste texto ela comenta que os filmes juntos geraram um tipo de cinema mais experimental, um quarto filme desprovido de encadeamento narrativo, permitindo o deslocamento de personagens de um filme e/ou cena a outro sem apagarem-se dos filmes provenientes e potencializando as diferenças entre as imagens. Além disso, o tríptico levou à emergência de um novo personagem conceitual comum aos três filmes: a Terra; e também a um novo conceito de povo, rompendo com a ideia de povo único. Houve um novo espaço criado a partir da visualização das três imagens, que ressoavam entre os filmes e na tela mental mesmo com um terminando antes do outro.

Para Leandro (2003, p. 11) a montagem que apareceu com o tríptico dialoga com a pedagogia godardiana, já que não promove uma síntese e sim uma obra aberta, “uma multiplicidade de sequências conceituais e abstratas, um filme virtual, sem começo nem fim, mais próximo de uma experiência onírica”. “A montagem rege a produção de significado e organiza todos os sentidos parciais produzidos num determinado filme” descreve Amount (2012, p. 84). Já em Godard, explica Didi-Huberman (2020, p. 198), “a montagem faz de toda imagem a terceira de duas imagens já montadas uma com a outra”. Nas palavras de Godard e Ishaghpour (2020, p. 26-27) “a base é sempre dois; apresentar inicialmente sempre duas imagens em vez de uma é aquilo a que chamo imagem, dessa imagem feita de dois chamo de terceira imagem”.

Ao não difundir uma mensagem pronta, a exibição simultânea dos três filmes de Glauber exige do espectador um trabalho de montagem, ao modo do que Rancière (2012a, p. 16) chama de política do amador em contraponto a ideia de um especialista em cinema a decifrar as imagens: “cada um se pode permitir traçar, entre este ou aquele ponto desta topografia [as imagens do filme], um itinerário próprio, peculiar, o qual acrescenta ao cinema como mundo e ao seu conhecimento”. Ao comentar sobre a política do amador Rancière (2012a, p. 15) cita uma experiência pessoal em que foi buscar uma imagem que o tinha marcado profundamente e descobre que esse plano nunca existiu no filme em questão, apenas em sua imaginação/experiência de espectador:

Limitar-se aos planos e procedimentos que compõem um filme é esquecer que o cinema é arte contanto que seja um mundo, que aqueles planos e efeitos que se esvaem no instante da projeção precisam ser prolongados, transformados pela lembrança e

2. <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/25598/o>.

pela palavra que tornam o cinema um mundo compartilhado bem além da realidade material de suas projeções.

O que implica uma emancipação entre espectador e produtor. Aquele que vê, participa e cria com o filme tanto quanto quem o exhibe. Foi a partir dessa emancipação de um suposto poder do produtor guiar o espectador a ver, sentir ou tirar tal ou qual conclusão com aquilo que um filme transmite que Rancière (2012b, p. 18) desenvolveu posteriormente a defesa de um mestre que também não seja explicador e sim emancipador. É preciso ultrapassar a lógica do pedagogo embrutecedor que resume ao aluno a função de aprender o que o professor ensina e ao espectador a ver aquilo que o diretor faz ver; “os espectadores veem, sentem e compreendem alguma coisa à medida que compõem seu próprio poema, como o fazem, à sua maneira, atores ou dramaturgos, diretores, dançarinos ou performers”.

Merleau-Ponty (1983, p. 111) estudando a psicologia e a percepção na relação do espectador com as imagens cinematográfica aponta que o “sentido de uma imagem depende daquelas que a precederam no correr do filme e a sucessão delas cria uma nova realidade, não equivalente à simples adição dos elementos empregados”. O interessante nessa análise do filósofo é que a percepção humana não é capaz de ver o intervalo entre as imagens, ela tende a unificar o que vê. É como se tivéssemos uma capacidade inata para realizar “montagens”, para criar um E entre as imagens. Tem algo que se passa ali no meio, que é o entre as imagens, um invisível que a percepção cria. Suas pesquisas encontram ressonância na filosofia de Rancière (2012b, p. 21) quando este aponta que “ser espectador não é condição passiva que deveríamos converter em atividade. É nossa situação normal. Aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos também como espectadores que relacionam a todo instante o que veem ao que viram e disseram, fizeram e sonharam.”

É nesse sentido, que a *Trilogia da Terra* de Glauber Rocha serviu de inspiração para a proposta de exibição em díptico³ buscando ver um E entre os filmes, algo que ainda não estava visível, abrindo chance para a visualização de um intervalo, do surgimento de novas conexões e atividades entre *O garoto selvagem* e *Jonas e o circo sem lona* visando a criação de uma experiência estética e pedagógica autônoma na associação entre as imagens projetadas. Realizar esse díptico foi apostar que a montagem produzida pela

3. Usamos aqui o termo díptico emprestado das artes visuais e fotográficas, onde o termo díptico se refere à duas imagens apresentadas e/ou organizadas/dispostas juntas, o que pode acontecer por alguma proposição estética ou intenção de composição. O mesmo vale para tríptico, que no caso são três imagens.

exibição simultânea e também a particularidade trazida por cada pessoa que a assiste, no sentido com que nos fala Rancière (2012b) e tal como entendido por Didi-Huberman (2015, p. 98) é um “um método de investigação e produção de conhecimento.”

CINEMA (EXPANDIDO) E EDUCAÇÃO

Duarte (2009), que estuda há muitos anos a relação entre o cinema e a educação, reconhece que ele sempre foi importante para ensinar valores, crenças, visões de mundo, fatos históricos, assuntos específicos de diferentes áreas. Recentemente diferentes pesquisadores têm chamado a atenção para uma relação também estética e criadora, a fim de que se tome o cinema enquanto produção cultural e artística, como uma obra em si mesma capaz de proporcionar uma experiência formativa estética e emancipadora (Bergala, 2008; Fresquet, 2009, 2013; Leandro, 2001; 2010; Migliorin, 2015). Uma das questões que os autores colocam é como construir com os filmes uma experiência não apenas utilitarista, mas para além da aprendizagem de conceitos e ideias que as imagens expressam, para que nos provoquem a pensar sobre a realidade, para que criemos com suas imagens e nos convidem a intervir no mundo. A experiência do díptico que aqui relatamos dialoga com esse desejo.

Se a filosofia do cinema emancipou o espectador de uma relação passiva e receptiva das imagens em movimento dentro da sala de projeção, foi com a ocupação das imagens em museus e galerias para além da forma convencional das salas de cinema que a convocação à participação do espectador se tornou ainda mais central. Assim, nossa segunda inspiração encontra respaldo nas pesquisas em cinema e educação e mais especificamente nas recentes proposições da pedagogia da videoarte sobre a qual comentaremos abaixo.

Foi primeiramente a tecnologia do vídeo que libertou o filme para habitar além das salas escuras, adentrando museus e outros espaços, enlaçando-se com a arte contemporânea, analisa Dubois (2004). Posteriormente, novas tecnologias continuaram causando enorme impacto no imaginário cinematográfico, enriquecendo as experimentações com as imagens em movimento e fortalecendo o campo das práticas artísticas que identificamos hoje como videoarte ou cinema expandido.

Segundo Parente (2009, p. 45) o termo cinema expandido pode ser caracterizado “por duas vertentes: as instalações que reinventam a sala de cinema em outros espaços e as instalações que radicalizam processos de hibridização entre diferentes mídias”, rompendo com o efeito cinema convencional e demandando do espectador

uma participação mais ativa de toda percepção sensorial-corporal na composição com a obra, onde múltiplos filmes podem surgir. Com analisa Shaw (2009, p. 197) “desde seus primeiros dias como teatro de sombras e mesmo hoje, à medida que se transforma digitalmente, o cinema continua a ser uma mídia experimental. Por certo, as transformações e as evoluções criativas do imaginário cinematográfico não podem ser apartadas da natureza das tecnologias que lhe permitem tais oportunidades”.

Machado (1997) aponta que o desenvolvimento técnico não foi o único determinante para as descobertas e transformações que vieram a culminar com o surgimento do cinema e nem suas transformações. Ele chama a atenção para a similitude entre os experimentos artísticos contemporâneos e aqueles que marcaram os pré-cinemas do final do século XIX sobretudo pelo desejo comum de criação e intervenção no imaginário, um devir dos sonhos, que conduziu o cinema desde os seus primórdios na tentativa de aproximar realidade e imaginário. Neste sentido, os recursos tecnológicos empregados na criação de instalações, projeções simultâneas, vídeo artes etc. dialogam com o fazer artesanal dos espetáculos de fantasmagoria, ilusão e diversão precedentes à instituição do que entendemos por cinema que acontecia em guetos, pequenos circos e shows de ilusionismo contemporâneos às pesquisas para criação do cinematógrafo.

Essas considerações situam o cinema e suas derivações em confluências com as artes visuais e práticas contemporâneas como uma experimentação capaz de convocar mecanismos múltiplos na construção do conhecimento e da subjetividade, que não apenas o uso didático. É neste sentido que Cohn (2016, p. 10) sustenta a defesa de uma pedagogia presente na videoarte não como veículo de conteúdos, mas como valor em si.

O tratamento diferenciado que os videoartistas dão às imagens e as especificidades desse tipo de objeto são capazes de produzir transformações na atitude dos alunos [espectadores] em relação ao fazer artístico e interferem na construção do olhar, na elaboração de pensamento sobre a arte, ousamos afirmar, sobre a vida, de uma maneira mais ampla.

Cohn (2016), professora e pesquisadora de arte, aponta que mesmo no ensino das artes o trabalho com o cinema e/ou cinema expandido é pouco presente como arte em si, sendo na maioria das vezes suporte para aulas cujo temas são outros que não o trabalho artístico e os pensamentos que se criam com as imagens e sua montagem e manipulação. São poucas as práticas e os estudos acerca da presença da arte contemporânea e mais especificamente as artes do vídeo em suas diversas

manifestações (instalações, performances, videoarte, projeções múltiplas, cinema experimental) nos contextos educativos. Assim, realizamos nossa experiência de projeção em díptico na tentativa de contribuir com o campo do cinema (expandido) e educação, dialogando com as potências pedagógicas estéticas imersivas que as imagens em movimento convocam o espectador a participar.

TRANSCRIÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE EXIBIÇÃO SIMULTÂNEA

Devido as limitações técnicas e a possibilidade de que o díptico fosse exibido em uma sala de cinema os filmes não foram projetados em telas separadas, tal como o experimento realizado por Anita Leandro, e sim editados para caberem em único fotograma. *O garoto selvagem* à esquerda e o outro à direita e iniciados simultaneamente. Estiveram presentes 6 pessoas. Após a visualização conjunta conversamos sobre a imersão nessas imagens. Anotei comentários durante e após a exibição e realizei com eles uma transcrição. “Nossa! Igualzinho!”, comentou uma espectadora durante o filme. “Achei difícil focar nas duas cenas, acabei decidindo em alguns momentos ver apenas um filme”, confessou outra no final da exibição. “O áudio de um parecia ter sido feito para o outro”. “Como eles são parecidos”. “Aquela cena da árvore me fez pensar em...”.

A proposta de transcrição inventa uma alternativa à metodologia da transcrição de narrativas, que implica na transposição de informações orais em informações escritas, oriundas de uma entrevista, uma roda de conversa, um relato de história de vida, entre outros procedimentos de pesquisas qualitativas que se valem da oralidade para suas análises, muitas vezes auxiliada por gravação digital. O exercício de transcrição que experimentamos nesta pesquisa se inspira no pensamento de Corazza (2013) acerca da didática artista da tradução, para quem o professor é um escreitor – criador com o mundo, – científico, filosófico, artístico – já que tudo que leva para sala de aula é atravessado por algo próprio. Na tradução dos conteúdos do mundo para escola, o professor sempre cria junto com seus saberes, experiências, seus agenciamentos, compondo uma nova obra. Transcriber foi, portanto, cartografar os comentários após a exibição do díptico, atravessada pelos afetos e intensidades presentes no encontro, na tentativa de costurar um plano comum enredado durante as falas.

A cartografia como ética de pesquisa reconhece que não é possível medir tudo que acontece de invisível em um encontro e está sempre em mutação. Há um limite de objetividade parcial, localizada, como o são todas as ciências e metodologias. A diferença é que algumas pesquisas escondem os limites de seu olhar e leitura

de mundo, forjando um decalque do real, supostamente neutro e transparente, pesquisa-janela do mundo. E outras não. Parafrazeando Bernardet (2004) ambas são artificiais, só que uma mascara o artifício enquanto outra o exhibe.

Janela porque naqueles casos, a pesquisa, tal como o cinema chamado por Xavier (2012) de transparente, se apresenta como uma passagem que faz ver uma suposta realidade por trás da tela/do texto/da pesquisa a nos mostrar cenas, personagens, histórias, fatos que se afirmam como se fossem uma verdade, de onde devém, inclusive, a expressão “impressão de realidade” oferecida pela experiência cinematográfica. A tela/pesquisa ficam transparentes porque seus procedimentos (escondidos, camuflados) nos iludem de que em nossa frente não há uma tela/pesquisa, mas uma janela para uma realidade apresentada e organizada e há um prazer nessa ilusão (Carrière, 2006). Se por um descuido técnico nos deixam ver um microfone ou o ator olha para a câmera, furando a membrana do *antecampo*⁴, essa imersão imediatamente é interrompida e temos a sensação de que descobrimos um truque.

Falamos em um cinema opaco quando esses artifícios não são ocultados e estamos cientes de que o que vemos é uma produção com as imagens. Pode ser automático relacionarmos o cinema narrativo ficcional a um cinema transparente e o documentário ao cinema opaco, mas não é disso que se trata. Muitos cinemas documentais tentam se afirmar como janelas do mundo ao invés de assumirem um recorte do real. Assim como há produções ficcionais que deixam explícitas a experimentação imagética que estão realizando. O trabalho de Paula Gomes em *Jonas e o circo sem lona*, por exemplo, embaralha essas definições clássicas de gênero fílmico, de ficção e realidade, de campo e *antecampo*, perfurando a tela transparente com a opacidade da presença da equipe em cena repetidas vezes, como no reflexo do espelho quando a mãe de Jonas vai acordá-lo no quarto e as inúmeras interações de Paula com as personagens do filme. O filme conta uma história e documenta a vida de Jonas com o circo nos convidando a mergulhar fundo naquele universo e ao mesmo tempo nos mostra a todo momento que aquelas imagens são um filme em produção, como na frase que Paula diz para Jonas em cena: “a gente está fazendo um filme juntos”.

Inspirada na teoria do cinema (Xavier, 2012) portanto, podemos dizer que a cartografia é como um cinema opaco, que não esconde seus procedimentos de

4. Segundo André Brasil (2014), delimita-se como *antecampo* o espaço ocupado pela equipe atrás do objeto registrador, ou seja, o ponto em que os que produzem o filme ficam ocultados da gravação. É como se no cenário fílmico houvesse uma fina membrana de vidro que separa os profissionais que manipulam as câmeras das pessoas que atuam.

pesquisa, de invenção de realidade, de parcialidade diante dos acontecimentos, de sua participação na construção da realidade da pesquisa. É preciso se envolver, se afetar, dissolver a distância de observador, que tradicionalmente aprendemos como postura científica, para se emaranhar no caráter inventivo que conforma a vida, os encontros e suas criações, e assim pesquisá-las, entendê-las, cartografá-las. Como dizem Barros e Passos (2012, p. 30);

Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas. Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos.

“Cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele”, sintetizam Barros e Passos (2012, p. 135). Por isso, a escrita dos textos a partir das conversas e comentários dos participantes em transcrição foi o método empregado para produzirmos, encontrarmos (um com os outros) e abrir passagem para uma variação, dando forma aos comentários sobre a exibição.

Ao invés do pesquisador ter por base os critérios de identidade, de coincidência e de homogeneidade, a fim de confirmar ou rejeitar hipóteses, ele passa a ter encontros. É na sua inevitável solidão povoada que ele encontra ideias, movimentos, atmosferas. Mas, para que tal ocorra é necessário manter uma postura de observação atenta, ou como Deleuze (1998) define, se trata de estar à espreita, a fim de poder realizar roubos e capturas. (Corazza, 2020, p. 364).

É nesse sentido que dialogamos com o que ela chama de métodos de transcrição na pesquisa em educação, entendendo a transcrição como uma postura cartográfica. “Método como a singularidade ímpar de um método de criação, que não busca garantias analíticas ou sintéticas no modelo matemático, nem nas regras da lógica formal, tampouco no conhecimento da Verdade filosófica (*alétheia*)” (Corazza, 2020, p. 14). Deste modo, concordando com Aumont e Marie (2011, p. 39) que “num filme sempre sobra de analisável”, circunscrevemos este relato de experiência a um circuito específico de espectadores e momento, sem exaurir as possibilidades da obra e desse experimento.

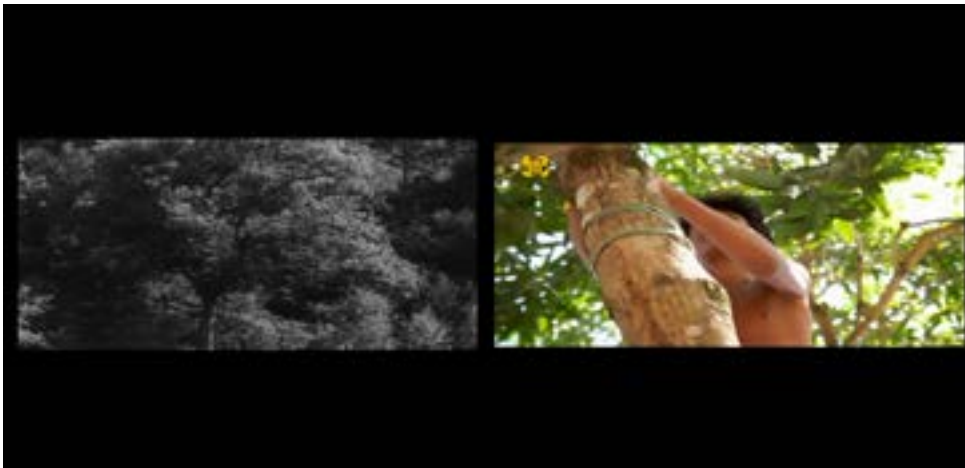


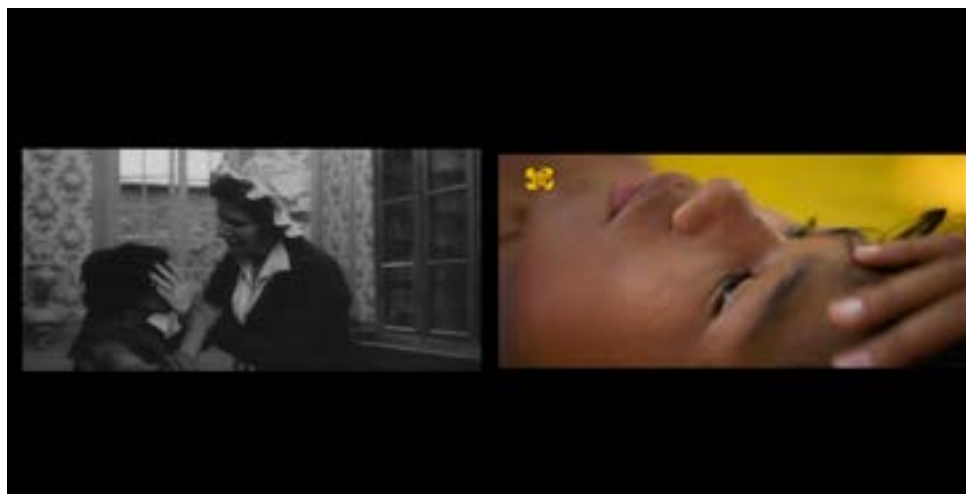
Imagem 1: exibição simultânea em díptico (01: 28 min)
Fonte: fotogramas dos filmes O garoto selvagem e Jonas e o circo sem lona



Imagem 2: exibição simultânea em díptico (16:37 min)
Fonte: fotogramas dos filmes O garoto selvagem e Jonas e o circo sem lona



*Imagem 3: exibição simultânea em díptico (54:02 min)
Fonte: fotogramas dos filmes O garoto selvagem e Jonas e o circo sem lona*



*Imagem 4: exibição simultânea em díptico (1:17:27 ou 77: 27 min)
Fonte: fotogramas dos filmes O garoto selvagem e Jonas e o circo sem lona*

Um caos de sons e imagens embaralhadas. Que termina com uma frase dedicada a Jonas e a imagem de Victor ao lado. Quem é quem? A semelhança física entre os

meninos vai ficando cada vez mais forte com o passar do filme. Situados em tempo-espaço tão distantes se aproximam por aquilo que buscam, pelo que tentam ser capturados, pelo desejo do que está do lado de fora da janela, do lado de fora da escola. A semelhança física entre eles leva o pensamento para tantas outras crianças e infâncias distantes geograficamente, porém próximas pelas dificuldades e aprisionamentos.

Para onde olhar? Qual sonoridade se focar? A música de um filme se sobrepõe ao outro. Em alguns momentos a atenção escolhe apenas um lado para acompanhar. A experiência imersiva da sala de cinema ajuda a não se distrair com outros estímulos. Uma experiência de atenção coletiva e fortemente demandante. Como jovens de hoje, acostumados por múltiplas atenções, vivenciariam a experiência? Como fariam suas associações? Talvez seja até entediante... uma hora com apenas duas imagens em narrativa contínua, em oposição aos fragmentos zapeados televisivos e a barra de rolagem das redes sociais com informações picotadas e resumidas, que não exigem concentração. Um díptico é uma experiência de arte, de imersão, de criação de sentidos, de associações imprevisíveis, mas também previstas como potência por uma curadoria prévia. Que editor nunca experimentou a magia que acontece em uma ilha de edição?

Victor é puxado para dentro. Jonas para fora. As árvores são refúgios. A escolarização – carimbo da infância. A janela – divisão e ao mesmo tempo passagem da vida trancafiada para o mundo lá fora. A diferença espetacularizada. Um garoto selvagem. Um menino desobediente. De um lado do plano – o quadro negro, no outro, um circo. Fronteiras entre mundos: do adulto e da criança, da norma e da margem. A presença feminina como diferença. No trato. No gesto. No limite do que os saberes científicos hegemônicos são capazes de oferecer e acolher. Mãos femininas a acariciar a dor. A solidão. O desamparo. O fracasso. Medos. De repente, parece um só filme.

Se sustentarmos o desconforto inicial dessa visualização aparentemente confusa, podemos ver além, ver a fronteira, produzir novas sensações e pensamentos. “E que seria pensar se não se comparasse sem cessar com o caos?” perguntam Deleuze e Guattari (2010, p. 245). “A arte não é o caos”, como afirmam Deleuze e Guattari (2010, p. 241), mas é uma composição com o caos, uma luta, um rasgo, uma “fenda no guarda-sol” do firmamento para “torná-lo sensível”, visível, apreensível. A visualização do díptico e a sensação disruptiva de caos que experimentamos inicialmente se alterna com as relações entre as imagens, fruto da montagem que se origina da projeção. Gesto que bebe na fonte das artes do vídeo, uma experiência de cinema expandido.

As imagens simultaneamente projetadas permitem ao espectador desmontar e as associar novamente de um outro modo, devolvendo algo [pensamentos, perguntas,

reflexões, ideias] ao mundo sem responder, sem definir um único caminho ou explicação ou fechar o pensamento. Isso porque “a montagem só é válida quando não se apressa a concluir ou a enclausurar: quando abre e complexifica a nossa apreensão da história, e não quando a esquematiza abusivamente”, diz Didi-Huberman (2020, p. 174). A projeção simultânea agencia pensamentos às novas imagens parecendo atualizar uma virtualidade para além dos possíveis visualizados nos filmes separadamente. Neste sentido, o experimento do díptico funcionou como uma prática para criação de novos possíveis – a manifestação de um virtual feito criação dentre outras associações que víamos inicialmente, sem esgotar nova aberturas e direções que podem ser exploradas em novos e inventivos experimentos com a videoarte, a educação e práticas de formação.

CONSIDERAÇÕES PARA NOVAS EXPERIÊNCIAS

Algumas sensações dessa experiência se aproximaram do relatado por Leandro (2003) na exibição do tríptico proposto por Glauber Rocha, mas outras se distanciaram. Vivenciamos também uma experiência caótica e disruptiva da narratividade linear e um terceiro filme parece se formar em nossa cabeça, com personagens passando de uma cena e/ou filme a outro.

Mas diferente do tríptico de Glauber, há momentos da experiência de projeção simultânea que experimentamos uma associação que aponta caminhos menos abertos e mais direcionados do pensamento, como se os dois filmes virassem um só. Algumas cenas chegam quase como se a completar à outra, inclusive em uma espécie de narrativa comum. É possível perceber também uma semelhança física entre os meninos, que situados em tempo-espaço tão distantes se aproximam por aquilo que buscam, pelo que tentam ser capturados, pela coragem. Essa semelhança física entre eles leva o pensamento para semelhanças entre tantas crianças e infâncias distantes geograficamente, porém próximas pelas dificuldades e pelo aprisionamento.

Um díptico carrega consigo um pensamento de montagem, visto inicialmente como uma aproximação de duas ou mais imagens, frases, sons, texturas, acontecimentos, personagens, diferentes elementos, implica um gesto de associação entre coisas que podem parecer inicialmente aleatórias e dispersas, mas que guardam em si uma potência de agenciamento ainda sem destino. O que a montagem em díptico faz é uma composição de conexão entre imagens sem impedir que os elementos associados se agenciem de outros modos e se agenciem à nossas memórias, estudos,

leituras e vivências criando novas e diferentes aprendizagens na atualização de um gesto que é a própria potência da vida em se agenciar e enredar.

A exibição em díptico se apoia na hipótese de uma potencialidade pedagógica e estética do cinema expandido – imanente à própria ambiência sensorial proporcionada pela projeção sonora-visual-tátil sem dizer nada obrigatoriamente. A projeção simultânea, desde esse ponto de vista, inspira uma pedagogia e uma ética com as imagens na educação: inventar um mundo conosco, com o que trazemos para se associar, mas não nos obrigar a nada. Para Migliorin e Pipano (2019, p. 127) “dizer que a imagem não obriga ninguém a nada significa assumir que ela não é palavra de ordem ou tampouco faz do espectador uma vítima de seus efeitos”, ao modo da emancipação de que nos falava Rancière (2012). Não se trata de mostrar um filme, depois outro e mais outro com o objetivo de se chegar a algum lugar ou explicação que desejávamos de antemão.

Neste sentido, reiteramos que este relato de experiência não visa explicar relações entre os filmes, encontrar verdades ou dissecá-los, juntos ou separados, a fim de encontrar conteúdos aplicáveis e reproduzíveis. Desejamos que a partilha de nosso processo e as sensações emergentes com a projeção em díptico dos filmes *O garoto selvagem* e *Jonas e o circo sem lona* provoquem e inspirem práticas e pedagogias inventivas agenciadas aos contextos e suportes empregados por cada professora e estudante ao seu próprio modo de fazer e criar com imagens, filmes e/ou artes visuais, em uma experimentação expandida de educação, expandida de cinema, expandida de sensações, aprendizagens e vida.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 131-149.
- BERGALA, Alain. **A Hipótese-cinema**. Pequeno Tratado de Transmissão do Cinema Dentro e Fora da Escola. Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio De Janeiro: Booklink – Cineadlise-fe/UFRJ, 2008. 210 p.
- BERNADET, Jean-Claude. **Caminhos de Kiarostami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BRASIL, André. Formas do antecampo: performatividade no documentário brasileiro contemporâneo. **Revista FAMECOS**, v. 20, n. 3, p. 578-602, 13 jan. 2014.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem Secreta do Cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

- COHN, Greice. **A pedagogia da videoarte**. A experiência do encontro de estudantes do Colégio Pedro II com obras contemporâneas. 2016. 397 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.
- CORAZZA, Sandra. **Métodos de transcrição**: pesquisas em educação da diferença. São Leopoldo: Oikos, 2020. 294p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010. 272 p.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Imagens apesar de tudo**. São Paulo: Editora 34, 2020. 272 p.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo**. História da arte e anacronismo das imagens. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015. 328 p.
- DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 104p.
- DUBOIS, Philippe. **Cinema, vídeo, Godard**. São Paulo: Cosac Naify, 2004. 326 p.
- FRESQUET, Adriana (Org.). **Aprender com as experiências do cinema**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2009. 276 p.
- FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação**: Reflexões e experiências com estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. 1. ed. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013. 128 p.
- JONAS e o circo sem lona. Direção Paula Gomes. Salvador, Plano3filmes, 2015. 1 DVD (82 minutos).
- LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. São Paulo: n-1 edições, 2017. 128 p.
- LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 21, p. 29-36, 2001.
- LEANDRO, A. Trilogia da Terra: considerações sobre a pedagogia glauberiana. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 28, n. 2, p. 9-28, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25598>. Acesso em: 2 dez. 2024.
- MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. Campinas, SP: Papirus, 1997. 272 p.
- MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015. 224 p.
- MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. **Cinema de brincar**. Belo Horizonte: Relicário, 2019. 160 p.
- O GAROTO Selvagem. Direção: François Truffaut. 1969. França. 1 DVD (85min).
- PARENTE, André. A forma cinema: variações e rupturas. In: MACIEL, Kátia (Org.). **Transcineas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2009. p. 23-48.
- RANCIÈRE, Jacques. **As distâncias do cinema**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012a. 166 p.
- RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b. 130 p.
- SHAW, Jeffrey. A nova arte midiática e a renovação do imaginário cinematográfico. In: MACIEL, Kátia (Org.). **Transcineas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2009. (193-198).
- XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**: entre a opacidade e a transparência. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SOBRE A AUTORA

Fernanda Omelczuk é Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação da UFSJ. Pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Educação – PPEDU da UFSJ. Coordenadora do Programa de extensão, pesquisa e criação ECOS – Educação e cinema com os territórios. Membro da Rede KINO – Rede Latino Americana de Educação Cinema e Audiovisual.

E-mail: fernandaow@ufsj.edu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8617-8971>.

Recebido em 02 de dezembro de 2024 e aprovado em 28 de fevereiro de 2025.

Josafá Duarte e o Cinecordel: cinema como prática para a liberdade

Josafá Duarte and Cinecordel: cinema as a practice for freedom

Josafá Duarte y Cinecordel: el cine como práctica de la libertad

PAULO PASSOS DE OLIVEIRA¹

RESUMO: Josafá Duarte, de Salgado dos Mendes, Ceará, cria filmes de ficção, carregados de elementos da cultura popular, visando à conscientização política. Para tanto, une cinema e literatura de cordel, em trabalho aqui analisado como prática educativa, inspirada no método de Paulo Freire. Para a pesquisa foi utilizada observação participante, apontada em diário de campo, bem como entrevista aberta. O objetivo deste artigo é desvelar o caráter pedagógico do sujeito presente no ato de aprender e ensinar a fazer filmes, a ver filmes, e a conscientizar(-se) politicamente.

PALAVRAS-CHAVE: Josafá Duarte; cinema; Paulo Freire.

ABSTRACT: Josafá Duarte, from Salgado dos Mendes, Ceará, creates fictional films, loaded with elements of popular culture, aiming to raise political awareness. To this end, he combines cinema and cordel literature, analyzed as an educational practice, inspired by Paulo Freire's method. For the research, participant observation was used, indicated in a field diary, as well as open interviews. The objective of this article is to reveal the pedagogical character of the subject present in the act of learning and teaching how to make films, watch films, and become politically aware.

KEYWORDS: Josafá Duarte; cinema; Paulo Freire.

1. IETecs/RJ.

RESUMEN: Josafá Duarte, de Salgado dos Mendes, Ceará, crea películas de ficción, cargadas de elementos de la cultura popular, con el objetivo de generar conciencia política. Para ello combina cine y literatura de cordel, en un trabajo aquí analizado como una práctica educativa, inspirada en el método de Paulo Freire. Para la investigación se utilizó la observación participante, registrada en un diario de campo, así como entrevista abierta. El objetivo de este artículo es revelar el carácter pedagógico del sujeto presente en el acto de aprender y enseñar a hacer películas, ver películas y tomar conciencia política.

PALABRAS CLAVE: Josafá Duarte; cine; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Josafá Ferreira Duarte, nascido em Salgado dos Mendes, Forquilha, Ceará, é um líder comunitário de 64 anos, autodenominado “pequeno agricultor” e cineasta. Residente em uma comunidade de cerca de 500 pessoas, é um produtor cultural que dirige filmes de ficção, principalmente no gênero humor, impregnados de elementos da cultura popular regional, com o objetivo de promover a conscientização política. Para isso, ele criou o grupo colaborativo² Cinecordel, combinando o cinema com a tradicional literatura de cordel cearense.

Neste artigo, o cinema de Josafá é analisado como prática educativa e pedagógica fora da escola, valorizando experiências relacionais. A emancipação e a autonomia do aprendente também são os objetivos do método desenvolvido pelo pedagogo Paulo Freire (Freire, 2011a, 2011b). O educador pernambucano não dissocia a formação intelectual do contexto social ao qual o aprendente vive. Alfabetizar, para ele, é uma postura política que deve partir, sempre, da realidade do discente. Seu método de ensino comprova que “aprender” também é um ato de “emancipar” consciências, permitindo que o estudante descubra seu lugar no mundo. Esse texto desvela as produções do cineasta cearense à luz do pensamento freireano.

A produção de filmes fora do sistema oficial tem ganhado força com câmeras de vídeo caseiras e, mais recentemente, com câmeras digitais e *smartphones*. Acadêmicos passaram a investigar esses cinemas alternativos, resultando em uma vasta bibliografia sobre o tema no Brasil. Obras de Alice Fátima Martins,

2. O termo “colaborativo” refere-se a grupos que trabalham em ambientes de produção artística ou cinematográfica sob um regime de cooperação solidária, sem pagamento pelo trabalho realizado. No contexto do cinema, a ação colaborativa mantém uma hierarquia mínima, sendo liderada pelo idealizador e diretor do filme, porém, as decisões são geralmente tomadas por meio de diálogos e negociações.

“Catadores de sucata da indústria cultural” (Martins, 2013) e “Outros fazedores de cinema” (Martins, 2019), exploram essa tendência.

A relação – nem sempre pacífica, mas também nem sempre tensa – estabelecida entre cinema e educação tem sido tematizada sob o prisma acadêmico. Em seu artigo “Becos e trânsitos entre a escola e o cinema”, a já citada doutora Alice Fátima Martins tece reflexões sobre o contexto formal e informal entre a escola e o cinema. No texto, ela mostra como o cinema é responsável pela constituição da memória a partir de afetos, responsáveis pela subjetividade. Com maior acessibilidade à produção de imagens, sua ordenação e veiculação através da Internet, os grupos colaborativos de cinema permitem aprendizagem a quem produz, assiste filmes e a quem presencia a produção de filmes, gerando novo ponto de vista reflexivo EU-OUTRO, o que gera um processo de transformação. Portanto, para a autora, é importante que a escola entenda o cinema enquanto campo de possibilidades, seja na função de recepção dos filmes para além das necessidades curriculares, seja na concepção de espaço coletivo de produção, onde são veiculadas as visões de mundo e diálogos com outras imagens.

Para além de livros e de artigos, dissertações e teses de doutorado, como “Tramas formativas em audiovisual” de Lara Satler (2016) e “Josafá Duarte e o Cinecordel: o cineasta cabra da peste contra o Dragão de Roliúdi”, escrita por mim (Oliveira, 2019), aprofundam a análise dessas produções alternativas.

O trabalho aqui apresentado baseia-se em conceitos e debates da minha tese de doutorado (Oliveira, 2019), particularmente nos capítulos 1 e 4, para explorar o impacto educativo e cultural do cinema de Josafá Duarte quando analisado sob o método erigido pelo patrono da educação brasileira.

1. JOSAFÁ: UM CINEASTA NO SERTÃO DE FORQUILHA

Os filmes de Josafá Ferreira Duarte estão intimamente ligados à sua biografia. Na juventude, ele e sua família migraram para Fortaleza em busca de oportunidades, estabelecendo-se na periferia, comunidade “Baixa da Jumenta”, na Parangaba. Lá, ele trabalhou em diversas atividades e se tornou fotógrafo autodidata, registrando eventos como batizados e festas por 15 anos. Esse trabalho o fez conhecer a realidade local e ouvir os lamentos de seus vizinhos.

Confrontado com as carências de sua comunidade, Josafá se tornou líder comunitário e se envolveu com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), identificando 40 famílias em situação de pobreza extrema. Em 1997, com o apoio

do MST, liderou a ocupação da fazenda “Lagoa Grande”, em Pentecoste, a 89 km da capital Fortaleza, e negociou com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) para resolver questões dos assentados e ex-empregados da fazenda. Ameaçado de morte por capatazes do latifúndio, retornou à sua terra natal em 2002.

Apesar de inicialmente se afastar da liderança social, voltou à militância após observar o abandono de Salgado dos Mendes. Fundou uma associação de moradores, um grupo de teatro e o jornal “Sociedade Salgadense”. Contudo, percebendo que parte da população analfabeta não tinha acesso ao jornal, começou a fazer filmes em 2006 para divertir e conscientizar politicamente a comunidade. Com uma câmera emprestada e ajuda local, tornou-se cineasta, estreando com “A história de um gallo assado” (2006).

Ele se apaixonou pelo cinema na infância, frequentando cinemas em Sobral, para onde sua família se mudara. Enfrentando desafios para desenvolver essa nova atividade, Josafá persistiu e ganhou reconhecimento local. A prática das gravações envolveu os moradores do distrito de Salgado dos Mendes em diversas funções, culminando na formação do grupo colaborativo Cinecordel, em homenagem à literatura de cordel e a Luiz Conrado Duarte, seu pai, que aos 94 anos, ainda é trovador.

Os filmes de Josafá retratam a vida simples do sertanejo com humor, abordando temas como trabalho no campo, infidelidade, fofoca e histórias sobrenaturais. Suas produções seguem uma narrativa linear clássica e são realizadas com recursos limitados, com Josafá cobrindo os custos básicos.

Parte de seus filmes está disponível no *blog* Forquilha Cinecordel e em seu canal no *YouTube*, onde o longa “Por debaixo dos panos” (2010) alcançou grande popularidade. Dentre títulos de sucesso nas redes sociais, é possível destacar “A sogra e o lobisomem” (2013), “O homem que queria enganar a morte” (2014) e “A volante do soldado 33” (2018).

Com mais de 40 filmes e responsável por criar um Festival de Cinema em Forquilha, Josafá conseguiu que a cidade fosse reconhecida pela Assembleia Legislativa do Ceará como “Capital Cearense do Cinema Popular” em 2017, inspirando outros cineastas locais.

2. O CINEMA POPULAR DE JOSAFÁ DUARTE E A PEDAGOGIA FREIREANA

No primeiro tópico foi apresentado um resumo da vida e do trabalho de Josafá Ferreira Duarte. Agora, nesta parte, será apresentada a ação cinematográfica no campo da educação informal, a partir da pedagogia erigida pelo educador Paulo Freire.

Para tanto, pediremos emprestada o conceito de “aprenderensinar”, desenvolvido pela professora Nilda Alves (2003). O termo trata da educação sem subordinação entre os atos de “aprender” e “ensinar”. Ambos ocorrem ao mesmo tempo, unindo aluno e professor na construção do conhecimento. Propõe-se investigar aprenderensinar em um contexto sócio-histórico e cultural (Alves, 2003).

Paulo Freire prescreve uma pedagogia que mergulha na cultura do aprendente, valorizando a “leitura de mundo” e focando na educação emancipadora. A educação é sempre política e pode ser conservadora ou libertária, dependendo da formação proporcionada.

O cinema de Josafá Duarte reflete as condições históricas e sociais da sua trajetória e luta pela preservação dos valores democráticos. Ele busca mudanças no sistema eleitoral e nas relações políticas:

A própria essência da democracia evolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca – a mudança. Os regimes democráticos se nutrem na verdade de termos em mudança constante. São flexíveis, inquietos, e devido a isso mesmo deve corresponder ao homem desses regimes maior flexibilidade de consciência. (Freire, 2011a, p. 119).

Aqui, no campo da produção de cultura popular, interessa saber sobretudo das implicações deste cinema crítico na esfera pedagógica, que busca por uma sociedade mais justa, em que haja a construção do que Josafá denomina “conscientização política”. Este cinema pode ser entendido como “libertador”. Através dos filmes, o realizador comunica seus valores com o objetivo de que estes afetem os espectadores. Esta ideia pressupõe uma eficácia a partir da participação livre dos que se educam no processo pedagógico, proposta pelo cinema.

O cinema é um instrumento ed... e... educacional, né?! Pedagógico e... tem a função de... de... de... de esclarecer, né?! De propor ideias, né?! De criar debates... [...] Então, o cinema... é... como é... pode ser um cinema alienador, pode ser um cinema libertador, pode ser um cinema transformador, dependendo de quem tá fazendo. [*Mais adiante, ele complementa:*] Cinema libertador é aquele cinema que procura esclarecer... é... algumas dúvidas à sociedade. É o cinema que... que... que... que coloca em pauta algumas questões... entendeu?!... da... da vida social de um país, de uma... de uma comunidade, de uma região. Eu tam... é um... é um cinema que tem... é um cinema que vê uma proposta de mudança. Então, é um cinema libertador. (J. Duarte, comunicação pessoal, 26 de janeiro de 2017).

Faz-se necessário destacar, porém, que *conscientização do sujeito* não significa *transmitir conhecimento* a partir dos filmes, ou do seu processo de produção. Na verdade, a ideia é a de, através da produção e da exibição das comédias, tornar quem faz parte da produção, bem como quem assiste ao filme, capaz de entender, mas, sobretudo, refletir sobre o que produziu/assistiu de forma que seja capaz de modificar sua ação diante da realidade política. A ideia de transmissão de conhecimento, como bem explica Freire (Freire, 2011b, p. 117), coloca o aprendiz na condição de passivo diante do processo de aprenderensinar, como alguém que é alienado do seu próprio conhecimento, e da ação que pode surgir a partir do que conheceu e refletiu. A tomada de consciência é sempre ativa no processo de aprenderensinar, e nunca passiva.

O trabalho de Josafá é mais como o de um “coordenador” de linguagem, sem restrições a calendários ou programas disciplinares. Seus filmes visam atingir muitas pessoas e provocar reflexões políticas. Em consonância com Freire, busca a reinvenção do ser humano e sua autonomia.

Os seus filmes utilizam a linguagem popular e oralidade “cearenses” para identificação e reflexão política. Termos como “malas” e “trouxas” identificam corruptos e ingênuos, respectivamente, a partir de uma perspectiva popular.³

No cinema, as imagens permitem o reconhecimento da realidade social. Palavras e imagens dependem do contexto real, uma “situação desafiadora” segundo Freire. Aprender a ver filmes e a conscientização política são inseparáveis. Personagens como o agricultor, o padre e o vereador refletem a cultura de Salgado dos Mendes e a corrupção política.

As imagens expressam elementos culturais e transformam a realidade, alinhando-se ao conceito de aprenderensinar. Na prática de Freire, imagens culturais dos alunos geram debates sobre “cultura” e “trabalho”. Palavras e imagens juntas promovem a conscientização, destacando o conhecimento adquirido coletivamente.

Em entrevista (Duarte, 2017c), o cineasta forquilhense diz que “ser cineasta” envolve, antes de tudo, amor a uma causa. Paulo Freire afirma que a educação é um ato de amor e coragem (Freire, 2011a, p. 127). A pedagogia e o cinema de Josafá seguem a ordem da libertação, conforme Weffort:

Conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque

3. “Os malas e os trouxas” é o título de um dos filmes de Josafá Duarte (2016).

estas são componentes reais de uma situação de opressão; [...] se a conscientização das classes populares significa radicalização política é simplesmente porque as classes populares são radicais, ainda mesmo quando não o saibam (Weffort, 2011, p. 19).

Josafá não clama por revoluções armadas, mas sua luta pela liberdade denuncia práticas políticas conservadoras no Brasil. Sua conscientização política vem da sua história de luta nas comunidades. Assim, vai ao encontro do pedagogo pernambucano:

No ato de discernir, porque existe e não só vive, se acha a raiz, por outro lado, da descoberta de sua temporalidade, que ele começa a fazer precisamente quando, varando o tempo, de certa forma então unidimensional, atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã (Freire, 2011a, p. 56–57).

O cinema de Josafá, aliado à pedagogia de Freire, une conscientização política e educação, rejeitando a política corrupta. A nobre tarefa dos políticos foi esvaziada por interesses pessoais e de grupo (Weffort, 2011). A passagem do depoimento abaixo deixa clara a impressão que o cineasta tem do sistema político brasileiro:

[...] porque, hoje, eu penso em mudar o atual quadro político do meu país. Eu vejo que este modelo é no momento que faliu, que tá morto. Nós temos que enterrar e procurar um novo modelo de administração pública. [...] E a prova disso é a “Operação Lava Jato” que mostrou, realmente, que não tem como continuar. Não vai resolver se prender essa multidão de gente, arrecadar a maior parte do dinheiro, se o sistema vai ser o mesmo. [...] Então, tem que se procurar, tem que se discutir, tem que discutir uma nova maneira. Tem que existir um novo modelo de governo. Que não seja uma ditadura militar, nem um sistema corruptivo, como é esse sistema partidário. Né?! A gente quer um modelo que seja um governo popular. Que o poder, realmente, tenha herdado do povo. Né?! [...] Que o País vive uma grande oligarquia, né?! [E] aquele grupo se encontra em Brasília pra governar a nação. (J. Duarte, comunicação pessoal, 6 de fevereiro de 2017).

Josafá encontrou sua função política como líder comunitário e cineasta educador, cruzando cinematografia e formação cidadã. Ele acredita que a política atual exige do candidato um estado de corrupção para ingressar no sistema, e defende um novo modelo de administração pública. O cineasta vê a política como uma “religião”, e propõe um governo popular, livre das oligarquias.

Ele sugere acabar com partidos políticos e fazer concursos públicos temporários para políticos, com avaliação anual pelo povo. O diretor aprendeu o jogo político institucional e sugere um formato eletivo que responde ao “silêncio acadêmico” sobre a representação popular.

O que eu vejo é o seguinte: há um silêncio, há um silêncio acadêmico no País de todo os seguimento sobre este modelo. Ninguém usa a desafiar o modelo, ninguém usa a falar contra este modelo. Porque é um modelo que mantém uma elite no poder. [...] Então, eu vejo assim... eu não vejo as pessoas... assim... eles, eles fazem críticas, mas não mostram soluções. Críticas, críticas, fazem... [...] Sim, tá ruim, mas qual é o remédio? Mostrem, passem ao menos um chá, ao menos um xarope. Ao menos uma receita caseira. Se não vai curar mais, ao menos vai amenizar (J. Duarte, comunicação pessoal, 26 de janeiro de 2017).

A vivência social do cineasta revelou a incoerência ideológica das legendas brasileiras. Ele percebeu que a maioria dos partidos não representa o cidadão e propõe alternativas ao modelo eleitoral, buscando um caminho mais justo. A liberdade que almeja é fruto das intenções de libertação de suas comunidades.

Aí, já defendo nos meus filmes. Acabar com os partidos políticos e fazer concurso público temporário para os, para os, para os políticos, de quatro em quatro anos, sendo que o povo avalia esses governos nas urnas anualmente. [...] Existe o eleitor e o político, né?! E a máquina do Estado. São esses três elementos. O eleitor era pra ser o patrão. Porque ele que paga. Então, ele é que devia escolher o político. Mas é o contrário: o político compra o eleitor, compra o eleitor – entendeu? –, e assume o poder. [...] Quando um partido ganha, quem vai governar a cidade é aquele partido, o outro fica de fora. Mas todos vão pagar impostos? [...] Então, a proposta que nós fazemos aqui: é o fim dos partidos políticos. Concurso público, de quatro em quatro anos. E o poder? O poder vai tá lá no povo. O povo vai avaliar a gestão. (J. Duarte, comunicação pessoal, 26 de janeiro de 2017).

O cineasta aprendeu empiricamente sobre a ineficácia das ações das legendas. Ele questiona o ideal previsto pela Lei 9096/95 (Brasil, 1995) e pelo parágrafo 3º do artigo 14 da Constituição Federal (Governo Federal, 1988). Na prática, ele percebeu que a maioria dos partidos não representa o cidadão, não possui coerência nas pautas e não canaliza as vontades populares. Ao dizer “O poder vai tá lá no povo. O povo vai avaliar a gestão” (J. Duarte, comunicação pessoal, 6 de fevereiro de 2017), Josafá

faz valer o parágrafo único do artigo 1º da Constituição: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (Governo Federal, 1988).

O diretor forquilhense questiona o que é “pensar certo” ou “pensar errado” e se suas propostas eleitorais são viáveis. A ideia de reforma eleitoral é radical e crítica. Freire nos ensina: “Porque crítica e amorosa, [*a opção radical é*] humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela” (Freire, 2011a, p. 69).

Mais do que discutir a exequibilidade da ideia da reforma eleitoral, o importante é promover o diálogo sobre um sistema menos corrupto, e que o povo tenha mais controle fiscalizador sobre os políticos eleitos. O cinema é o incitador dos debates. O ato de “conscientizar politicamente” passa por “conscientizar-se” a partir da ideia do outro. Freire alerta que o diálogo é uma relação horizontal, nutrida pelo amor, humildade, esperança, fé e confiança (Freire, 2011a, p. 141).

Como o pedagogo pernambucano, Duarte acredita que “formar” é mais do que treinar, adotando o ponto de vista dos “excluídos”. A liderança social e o trabalho do cineasta trazem uma responsabilidade ética, promovendo um aprendizado com/para o outro. Freire ensina que o aprendizado dessa ética é construído nas posições antagônicas e na relação com o outro.

Ensinar e aprender são experiências conjuntas e questionadoras, valorizando aqueles que são sujeitos do seu conhecimento. O cineasta, colaboradores e o público refletem sobre relações e sistemas de poder durante a preparação e exibição do filme.

O cineasta e o pedagogo criam algo novo juntos, abrindo portas ao debate sobre a realidade. O cinema do realizador salgadense, fruto de sua prática testemunhal, mira o passado e o futuro, criando um cinema popular heterotópico. Na construção da tradição, o “cinema da libertação” dá protagonismo aos marginalizados, incluindo pessoas da comunidade como atores. O cinema de Josafá Duarte é o “testemunho da história” e reflexão crítica sobre ela.

No cotidiano, os “outros” são cobertos pelo véu da fatalidade histórica e do esquecimento social. O vencedor é exaltado pelo mérito, enquanto o ausente, sem mérito, já era protagonista da história do cineasta e cordelista de Salgado dos Mendes. Ele mesmo foi um sem terra (e sem-terra)⁴. Sobre a reforma agrária, diz o mestre Freire:

4. Nestas acepções procuro dar conta daquele que é desprovido de terra, mas que é um militante do MST.

No caso da reforma agrária entre nós, a disciplina de que se precisa, segundo os donos do mundo, é a que amacie, a custo de qualquer meio, os turbulentos e arruaceiros “sem terra”. A reforma agrária tampouco vira fatalidade. Sua necessidade é uma invenção absurda de falsos brasileiros, proclamam os cobiçosos senhores das terras (Freire, 2011b, p. 56).

[Posteriormente, o educador brasileiro observa:]

Seria demasiado ingênuo, até angelical de nossa parte, esperar que a “bancada ruralista” aceitasse quieta e concordante a discussão, nas escolas rurais e mesmo urbanas do país, da reforma agrária como projeto econômico, político e ético da maior importância para o próprio desenvolvimento nacional. Isso é tarefa para educadoras e educadores progressistas cumprirem, dentro e fora das escolas (Freire, 2011b, p. 97).

O líder do assentamento Lagoa Grande aprendeu a guiar com o outro e para o outro. Saber ouvir é tão importante quanto falar. Assim, faz-se a história: das sociedades e do cinema, a história do Cinecordel. História e educação estão imbricadas e existem na mudança dos contextos. A história e o aprendizado dos espectadores ocorrem em lugares específicos, onde há identificação com o conteúdo exibido e empatia com “o outro”. Paulo Freire diz: “É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu” (Freire, 2011b, p. 42).

No lugar onde se vive, o cinema de Josafá busca a autonomia e a conscientização política, mesmo aceitando ser desprezado. Freire diz: “Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar [...]” (Freire, 2011b, p. 69). A autonomia é fundamental para a libertação e está, também, na recusa em acolher as ideias do Cinecordel. Josafá aceita que seus filmes não serão bem recebidos por todos, mas acredita na formação pedagógica presente em “conscientizar politicamente”. Como diz Freire: “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (Freire, 2011b, p. 105). Ele acredita que a formação pedagógica presente na máxima “conscientizar politicamente” não pode tudo, mas pode alguma coisa (Freire, 2011b, p. 110).

O cinema popular enfrenta incompreensão por parte daqueles que têm o gosto formatado por parte da elite cinematográfica, revelando uma recusa a uma determinada leitura de mundo. Certos espectadores mostram preconceito contra o cinema do povo, considerando-o inferior. A existência do Cinecordel revela obstáculos no mundo desigual. No entanto, Josafá Duarte exerce seu trabalho focando nas opiniões

dos que reconhecem a potência da produção do cinema popular, ou seja, como aquela capaz de dialogar com a cultura brasileira. Desta forma, para o realizador salgadense, o que interessa é que os seus filmes rompem fronteiras e classes sociais e são assistidos por públicos distintos em diversas partes do País, e mesmo fora dele.

Josafá desenvolveu sua pedagogia cinematográfica lidando com as diferenças e nos detalhes do cotidiano. Mas, nos detalhes, no pequeno gesto, no café compartilhado em um assentamento no meio da madrugada, no “fazer teimoso” um filme – sem saber fazer – repito, nos detalhes do cotidiano, é que a vida é avaliada. É nos detalhes que se encontra a possibilidade de solução. Fazer filme foi o detalhe que a vida apresentou como produção pedagógica do “conscientizar politicamente”. A intuição, essa coisa tão necessária para o conhecimento, como nos ensina o mestre Freire (2011b), foi o ponto de partida para o aprenderensinar cinema, mas trata-se de um ponto de partida sem ponto de chegada.

O cinema torna-se suporte afetivo e oferece possibilidades de aprendizagem. O pedagogo diz: “O suporte é o espaço [...] necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio” (Freire, 2011b, p. 50). O cinema transformou-se em mundo e, deste, em existência, criando sujeitos conscientes e transformadores. A existência é fruto da intervenção do sujeito no mundo e da decisão de agir politicamente sobre ele. Ele conclui que a prática formadora de natureza ética preenche de esperança (Freire, 2011b).

Freire considera que o ser humano é signatário da esperança, mas as condições sócio-históricas podem levar à desesperança. Lutar contra a desesperança é um desafio contemporâneo. A esperança move o cineasta de Salgado dos Mendes, mostrando que o futuro é feito de possibilidades, como a transformação no cinema.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade (Freire, 2011b, p. 52).

Como ser inacabado, Josafá projeta-se nas possibilidades do futuro. Ele não encara a história como algo já dado, mas como algo a ser construído continuamente, no gerúndio: ele vai sendo construído, segue sendo imaginado e discutido. O futuro é incerto, mas a esperança pode ser perene. Dessa forma, um sistema eleitoral

corrupto é passível de mudança. Trabalhar para que os filmes conscientizem politicamente é essencial. Josafá rejeita o fatalismo e acredita na transformação.

Esta conscientização é, para Freire, a condição *sine qua non* do aprendizado. O pedagogo escreveu aquilo que o cineasta e cordelista defende:

Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da *prise de conscience* [tomada de consciência] do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica (Freire, 2011b, p. 54).

A curiosidade epistemológica é o que permite a interpretação do mundo ao redor, que se torna o suporte da realidade. É a curiosidade como elaborada acima que admite que as possibilidades de mudança na sociedade sejam debatidas. É o que leva a olhar de dentro de si para o mundo, e vice-versa, mas debatida pelo grupo. Assim, a compreensão da vida social – elementar para a proposição de sua mudança – deixa de ser exclusividade de um, para ser tomada pelo grupo Cinecordel em Salgado dos Mendes, mas também por outros grupos de pessoas. Este é o maior desafio do cinema josafiano: que imagens e sons, cultura e política, ética e estética, gerem a curiosidade epistemológica no maior número de espectadores, muitas vezes solitários, que assistem aos filmes em frente a uma tela de computador, celular ou outro aparelho.

A pedagogia desenvolvida pelo mestre Paulo Freire dialoga com Josafá Duarte, que se autodenomina homem “do povo”, produtor da cultura popular. Pois é da cultura popular que surgem os versos do cordelista paraibano Medeiros Braga⁵, natural de Nazarezinho, que homenageiam a vida e o trabalho do pedagogo pernambucano:

Os milhões que não sentavam
Em algum banco escolar,

5. Luzimar Medeiros Braga [...] é economista de formação, e exerceu as funções de professor, jornalista e funcionário do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Nasceu no município de Nazarezinho, no semiárido paraibano, no dia 20 de abril de 1941. [...] É um poeta memorialístico condoreiro visto que apresenta produção literária que biografava personalidades, como por exemplo: [...] Karl Marx, Che Guevara, Rosa Luxemburgo [...] Com vistas à educação e conscientização política do povo, acredita que a literatura popular pode ser um elemento de formação e transformação. Com temática diversificada, abarcando história, ecologia, geografia, filosofia, canção e a literatura clássica universal, em cordel, em 2013 passou a ser membro da Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC) (Popular, 2014).

Escrevia só o nome
Como um “ferro” pra votar.
Nada mais para aprender
Pra que não pudessem ler
E, sobretudo, pensar.
[...]
Daí surgiu Paulo Freire
E seu método inovador
Rompendo com o sistema,
Ora, tão conservador.
Num clima de liberdade
Deixava bem à vontade
O aluno e o professor.
[...]
Para ele o movimento
Dos direitos preteridos
Deve ser encabeçado
Pelos próprios oprimidos;
Com ele, e não para ele,
Para obter todo aquele
Ciência dos excluídos
[...]
Falou da sua importância
Mas, deixou bem explanado:
O saber não muda o mundo
Como muitos têm pensado;
O saber muda as pessoas
Que podem com ideias boas
Tornar o mundo mudado (Braga, 2018)

CONSIDERAÇÕES FINAIS...

O cineasta Josafá Duarte constituiu-se como um homem “de terra”, mas também como “da terra”. Com isso, afirmo que ele mantém um vínculo umbilical com o ato de trabalhar na terra bruta, mas também de pertencimento a uma terra específica.

Quando paro para pensar sobre sua atuação à frente do Movimento dos Sem-Terra, ocorre-me que o que chamo “terra” tem a acepção de área de cultivo, mas também local de pertencimento, onde se vive por nascimento ou por escolha. Nestes contextos, terra é o lugar onde se constrói o afeto pelo trabalho e por quem lá trabalha. Terra é onde se cultiva e onde circula a cultura. Não à toa, cultura tem origem no latim *colere*, que por sua vez, significa *cultivar*.

Ele aprendeu sobre si e o mundo, buscando a emancipação, um conceito defendido por Paulo Freire. O pedagogo acreditava que a cultura popular é fundamental para a formação do homem simples e que só se “forma” quem se “informa”, transformando o mundo ao seu redor. Tanto Freire quanto Josafá compartilham a visão radical de transformação da coletividade, na qual a conscientização e a tomada de consciência de si e do lugar no mundo são essenciais para mudar a sociedade.

Freire iniciou seu método de alfabetização em Angicos (RN) na década de 1960, enquanto Josafá começou sua produção cinematográfica no sertão há pouco mais de 18 anos. Ambos acreditam que a educação e a emancipação social ocorrem com a participação de todos os agentes da sociedade, e que a luta democrática é essencial para criar uma sociedade menos desigual.

O cinema de Josafá Duarte, embora não substitua a escola, pode ter atributos pedagógicos significativos. Seu trabalho reflete o método de Freire, onde o cearensês evoca “palavras geradoras” e “imagens geradoras” para a conscientização política. A “visualidade” dos filmes de Josafá é carregada de discursos orais e identificação cultural, promovendo uma autonomia política que deve ser conquistada coletivamente.

O cinema popular desponta como importante oportunidade de aprendizado para o seu espectador. Manifestações culturais são formas epistemológicas prenes de significados e de sentidos a partir dos quais se aprende. Por isso, no cotidiano das práticas culturais, das suas invenções e reinvenções, existe uma pedagogia com a qual a escola pode dialogar e construir aprendizagens diversas. As pedagogias culturais definem o contexto de produção da cultura como forte potência para os atos de ensinar e aprender, postulados que, desierarquizados, aglutinam-se no conceito “aprenderensinar”. Tal forma pedagógica encontra sua força no cotidiano e na vida social, com a certeza de que os sujeitos seguem aprendendo ao ver filmes e ao fazê-los, portanto, o conhecimento pode ser obtido nas práticas da produção de filmes no contexto da cultura. A escola – instituição basal no contexto da formação – também obedece aos preceitos da cultura da qual faz parte, e tende a ganhar com o aprenderensinar das produções populares de filmes.

A certeza que resta é que a história segue seu fluxo inexorável, e novos filmes continuarão a ser feitos com o sonho teimoso de mudar pessoas. Como Paulo Freire ensinou, “pessoas transformam o mundo”. Sonhar junto é não apenas possível, mas necessário para transformar a realidade, como afirmava Raul Seixas, inspirado em Cervantes: “sonho que se sonha junto é realidade”⁶.

REFERÊNCIAS

- A HISTÓRIA de um galo assado. Direção de Josafá Duarte. [Comédia; VHS] Forquilha, CE: Cinecordel. 2006.
- A SOGRA e o lobisomem. Direção/Produção de Josafá Ferreira Duarte. [Comédia; digital] Forquilha, CE: Filmarte Filmes. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LVB0StuABPg>. Acesso em: 21 mar. 2025.
- A VOLANTE do soldado 33. Direção/Produção de Josafá Ferreira Duarte. [Comédia; digital] Forquilha, CE: Cinecordel, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cJ4DEDMeixU&t=231s>. Acesso em: 21 mar. 2025.
- ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62–74, ago. 2003. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200005>. Acesso em: 21 mar. 2025.
- BRAGA, L. M. **Paulo Freire na versão agradável do cordel**. S/L: S/E, 2018. v. 155.
- BRASIL. **LEI Nº 9.096**, de 19 set. 1995. Dispõe sobre partidos políticos. Brasília-DF, set. 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9096.htm. Acesso em: 09 dez. 2024.
- Duarte, J. **Primeira entrevista presencial gravada em vídeo digital com Josafá Duarte** [Vídeo digital]. 26 de janeiro de 2017.
- Duarte, J. **Segunda entrevista presencial gravada em vídeo digital com Josafá Duarte** [Vídeo digital]. 06 de fevereiro de 2017.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.
- Governo Federal. (1988). **Constituição Federal** [Oficial]. Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 09 dez. 2024.
- MARTINS, A. F. Becos e trânsitos entre escola e cinema. In MARTINS, R; TOURINHO, I (Org.). **Pedagogias Culturais**. Santa Maria (RS): Ed. da UFSM, 2014. p. 177-196.
- MARTINS, A. F. **Catadores de sucata da indústria cultural**. Goiânia: UFG, 2013.
- MARTINS, A. F. **Outros fazedores de cinema: narrativas para uma poética da solidariedade**. 1 ed. Porto Alegre: Zouk, 2019.
- O HOMEM que queria enganar a morte. Direção/Produção de Josafá Ferreira Duarte. [Comédia; digital] Forquilha, CE: Cinecordel, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PRE7YvNChcg>. Acesso em: 21 mar. 2025.

6. O nome da canção é *Prelúdio*, gravada no álbum *Gita*, de 1974, pela Philips Records.

- OLIGARQUIAS. Direção de Josafá Duarte [Drama social; digital]. Forquilha, CE: Cinecordel, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eUXfLvsN4Po>. Acesso em: 21 mar. 2025.
- Oliveira, P. P. **Josafá Duarte e o Cinecordel**: O cineasta cabra da peste contra o Dragão de Roliúdi. 2019. 331 f. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Goiânia, 2019.
- OS MALAS e os trouxas. Direção de Josafá Duarte. [Comédia Política; Digital]. Forquilha, CE: Cinecordel, 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZP1fLx5eh_Q. Acesso em 21 mar. 2025.
- POPULAR, M. DA P. Poeta Luzimar Medeiros Braga – Síntese biográfica. **Memórias da Poesia Popular**. [s.l.;s.n.]. 25 nov. 2014. Disponível em: <https://memoriasdapoesiapopular.com.br/2014/11/25/poeta-luzimar-medeiros-braga-sintese-biografica>. Acesso em: 21 mar. 2025.
- POR DEBAIXO dos panos. Direção/Produção de Josafá Duarte. [Comédia política; digital] Forquilha, CE: Filmarte Filmes. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Aq936cBvvMg>. Acesso em: 21 mar. 2025.
- SATLER, L. L. **Tramas formativas em audiovisual [manuscrito]**: a minha ação docente à luz das experiências audiovisuais coletivas. 2016. 268 f. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Goiânia, 2016.
- WEFFORT, F. C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 7–39.

SOBRE O AUTOR

Paulo Passos de Oliveira é professor do Núcleo Docente Estruturante da Faculdade Instituto de Estudos em Tecnologia da Saúde (IETECS) no Rio de Janeiro. Pós-Doutor no Programa Avançado de Cultura Contemporânea (PACC), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutor em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (UFG), com doutorado sanduíche no Departamento de Comunicação e Arte (DECA) da Universidade de Aveiro (UA/Portugal).

E-mail: paulopassosdeoliveira@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6062-2758>.

Recebido em 09 de dezembro de 2024 e aprovado em 03 de março de 2025.

Sociabilidades musicais com os cotidianos ao som do blues: experienciando a ‘ciberalfabetização’

Musical sociabilities with everyday life to the sound of blues: experiencing ‘cyberliteracy’

Sociabilidades musicales con la vida cotidiana al son del blues: experimentar la ‘ciberalfabetización’

IZABELLA MARQUES CORRÊA¹

LUCIANA VELLOSO²

RESUMO: Apresentamos um relato acerca de práticas de ‘ciberalfabetização’ ocorridas no contexto da pandemia de Covid-19. Focalizamos atividades realizadas durante os encontros online com uma turma de uma escola da rede privada do Rio de Janeiro e o dilema de professorar naquele contexto de tristeza, embalada ao som de *blues*. Através de táticas desenvolvidas com o digital em rede, ambientes de afeto e acolhida eram criados, mantendo assim os vínculos que permitiam se seguir esperando.

PALAVRAS-CHAVE: *Ciberalfabetização*; múltiplas linguagens; práticas docentes.

ABSTRACT: We present a report on ‘cyberliteracy’ practices that occurred in the context of the Covid-19 pandemic. We focus on activities carried out during online meetings with a class from a private school in Rio de Janeiro and the dilemma of teaching in that context of sadness, accompanied by the sound of blues. Through tactics developed with the digital network, environments of affection and acceptance were created, thus maintaining the bonds that allowed people to continue to hope.

KEYWORDS: ‘*Cyberliteracy*’; multiple languages; teaching practices.

1. Doutoranda pelo ProPEd/UERJ.

2. Professora ProPEd/UERJ.

RESUMEN: Presentamos un informe sobre prácticas de ‘ciberalfabetización’ ocurridas en el contexto de la pandemia de Covid-19. Nos centramos en las actividades realizadas durante encuentros online con una clase de una escuela privada de Río de Janeiro y el dilema de enseñar en ese contexto de tristeza, acompañado por el sonido del blues. A través de tácticas desarrolladas con redes digitales, se crearon entornos de afecto y aceptación, manteniendo así los vínculos que permitieron seguir esperando.

PALABRAS CLAVE: ‘Ciberalfabetización’; múltiples idiomas; prácticas docentes.

ACORDES INICIAIS: “*HAVING THE BLUES*”

*Everybody wants to know
Why I sing the blues
Yes, I say everybody wanna know
Why I sing the blues
Well, I've been around a long time
I really have paid my dues³
“Why I Sing the Blues” – B. B. King*

O ano é 2021. Mundo virado do avesso, pandemia de Covid 19 deixando rastros de destruição e sofrimento que não conseguimos digerir. Enquanto isso, nas escolas, o trabalho seguia. Distanciamento físico se flexibilizando para as escolas particulares, já retornando ao presencial após todo o ano de 2020 se manter online. Porém, as públicas ainda ficariam mais um ano desse modo. A turma: 1º Ano do Ensino Fundamental. Ela só seria conhecida pessoalmente no final de 2021 e teríamos um longo ano online ainda pela frente. Quantas angústias vividas como docente e como aquele cenário ao redor desestruturava e afetava. Afeto! Tão necessário e tão fundamental para seguir em frente com o mundo desabando. Como docentes absorvemos uma carga mental de coisas que acontecem com as crianças que não tem como não nos abalar. Não há dicotomia entre dentro e fora. E nesse ‘dentrofora’ se dá toda a atuação. Não tenho como ser uma diante das telas e outra fora delas. Tudo era doloroso demais. As histórias de minhas crianças chegam e com elas, um peso que me deixava abalada por dias.

Fonte: Diário de Campo, novembro, 2021, Autora 2.

3. Tradução: “*Todo mundo quer saber/ Porque eu canto blues/ Sim, eu digo o que todos querem saber/ Porque eu canto blues/ Bem, eu estou nessa há muito tempo/ Eu realmente ando pagando minhas dívidas... “Why I Sing the Blues”*”

O trecho supracitado relata um pouco da tônica de sentimentos que vinham à tona quando a pandemia de Covid 19 se instaurou e com ela, as indagações sobre como mantermos certo verniz de “normalidade” em nossos fazeres docentes, quando o que vivenciávamos nada tinha de normal. Quando rememoramos aqueles tempos, ainda pouco elaborados de modo a vivermos plenamente nossos lutos, impossível não nos remetermos ao som. Som das lágrimas que não saíam (ou saíam sem emitir sons ou do grito de lamento abafado), dos microfones mudados pois não se sabia o que dizer. O som do silêncio era tão eloquente. Som da incerteza. E inevitavelmente um ritmo específico nos vinha em mente quando tudo isso se desenrolava diante de nós: o som do *blues*.

As melodias do *blues* têm uma característica melancólica, inclusive, o nome do gênero teve origem nesse aspecto. *Blues* em inglês significa “melancolia”, “tristeza”. Essa tristeza pode ser pelo cotidiano, por um acontecimento em específico ou por amor. A expressão “*having the blues*”, algo como “se sentindo para baixo” ou “se sentindo melancólico”, se popularizou nesse período. Utilizamos então esta metáfora musical para iniciar o nosso texto, que tratará dos desafios e caminhos encontrados para professorar em meio a uma crise pandêmica mundial que nos assolou.

A escrita aqui é uma forma de catarse, a escrita é uma forma de agradecer aos discentes que seguiram firmes transmitindo uma força que não imaginava ter, de fazer do escrito não um lugar de referência (pois há que se seguir adiante), mas um lugar de respeito e reverência. É também uma forma de homenagear as vidas que se foram e que não puderam celebrar o rito de ver seus filhos, netos e afilhados aprendendo as primeiras letras. Escrevemos por nós.

Trazemos a seguir alguns registros com depoimentos que, dentre tantos, retratam situações por nós experienciadas e que fizeram com que, para além do conteúdo de dor e sofrimento que expressam, também trazem consigo a possibilidade e necessidade de encontrar a boniteza do fazer docente e suas relações, mesmo quando o mundo ao redor parecia desmoronar:

CENA 1

Em meio ao contexto de dor e de perdas, lembro de minha aluna Flávia do Colégio W (uma escola pública federal),⁴ que ainda não tinha retornado ao presencial, embora

4. Todos os nomes são fictícios, por questões de ética da pesquisa.

diversas outras já o tivessem. A pandemia levou sua mãe, seu pai que já estava com câncer, mas se tratando, logo depois que a mãe se foi, ele veio a falecer também. Flávia então ficou aos cuidados da avó e de uma tia. Cerca de três meses depois, a avó teve um AVC e ficou internada e a tia ficou com ela. Apesar desse cenário de tanta tristeza, Flávia era assídua e muito presente nas aulas online. Não tenho nem como falar ou imaginar a dor que ela sentia, mas eu lembro de ter ficado muito mal com a situação dela. Eu ficava pensando: “Como pode essa garota estar aqui?!”.

CENA 2

Lembro do caso da Ana Beatriz, que tinha muitas dificuldades para acessar as aulas online. O Colégio W fez uma campanha para doação de dispositivos: tablets, computadores, celulares antigos... porque muitos alunos tinham essa dificuldade de acessar. Minha aluna morava em uma região de milícia do Rio de Janeiro e aí, por exemplo, a mãe dela tinha um plano da Internet, vamos supor, da “Claro”. Só que a milícia só autorizava “Vivo”. E aí quem tinha o plano de Internet de outras operadoras, a milícia bloqueava. Bloqueava um meio que obrigava as pessoas a ter a rede de telefonia que ela estava usando. Então essa menina não conseguia acessar, coitada! Ela só conseguia acessar quando ia pra casa da madrinha que morava não sei onde... uma confusão... uma coisa que me dava uma tristeza profunda.

Em meio a histórias de tanta dor e percalços, representadas aqui pelas histórias de Flávia e Ana Beatriz, este artigo é repleto de analogias musicais, de forma a tornar menos dolorosa nossa escrita e mais palatável o que foi a experiência de “professorar” (SILVA, 2003) durante a pandemia. Nesse “professorar”, que o autor discute pensando a educação online e por nós apropriado para pensar o contexto pandêmico e seus desafios, podemos destacar que a sobrecarga de trabalho, a adaptação ao uso de plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem ainda desconhecidos por muitos, a disponibilidade demandada para lidar com as crianças indo além do suporte de ensino, mas um suporte emocional para as crianças, a formação de redes de apoio entre docentes compartilhando suas angústias constaram nas narrativas de muitos professores.

Tal contexto apresentou possibilidades frutíferas e ao mesmo tempo, ambivalentes, contraditórias e até precárias, algo que já era sinalizado por García-Canclini (2007), o trazer a discussão sobre a existência de um *tecno-apartheid*, que envolve “segregações históricas configuradas por meio de diferenças e desigualdades

socioeconômicas e educacionais” (p. 236). Ao passo que houve uma ampliação da informatização do ensino, também foi expressiva a diferença de acessos e oportunidades à respectiva ampliação da informatização, como por exemplo o caso da estudante Ana Beatriz, que tinha de fazer diversos deslocamentos físicos para acessar a rede, justo em momentos em que tanto se conclamava a população para ficar em casa, de modo a reduzir os índices de contaminação.

Buscamos estabelecer espaços em que estas alunas pudessem se sentir mais à vontade naquele contexto pandêmico e de isolamento físico (HENRIQUE, 2020; COUTO, COUTO e CRUZ, 2020)⁵. É muito nítida a imagem da aluna Flávia assistindo aulas online com uma boneca que ela pedia para mostrar. A boneca ali, como uma companheira de aula online. A aula online como *‘espaçotempo’* (ANDRADE, CALDAS e ALVES, 2019)⁶ em que se construíam relações *‘afetoaducativas’* (THIAGO, 2022) para além dos conteúdos demandados pela alfabetização.

DIFERENTES MELODIAS: MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO COTIDIANO ESCOLAR E IMPORTÂNCIA DELAS NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Na contemporaneidade, o advento das mais variadas tecnologias digitais em rede trouxe diferentes demandas culturais, com distintos modos de viver e pensar, produzindo novas linguagens e transformando as relações humanas. Tais relações foram e são afetadas pelas formas de comunicação que se modificam em tempos ubíquos e ciberculturais. Com o auxílio de Santaella (2007) entendemos que cada vez menos a comunicação está confinada a lugares fixos, o que faz com que novos modos de telecomunicação produzam transmutações na estrutura de nossa concepção cotidiana do tempo, do espaço, dos modos de viver, aprender, agir, engajar-se, sentir... dentre tantas que implicam reviravoltas em nossa afetividade e nas emoções que nos permeiam.

Para ampliar e enriquecer o trabalho com o gênero textual, contamos com o uso de diferentes possibilidades ofertadas pelas múltiplas linguagens que envolvem as

5. Concordamos com os autores quando estes questionam a ideia de “isolamento social”, ao qual tanto se falava por conta do Covid 19. Cabe questionar a expressão ao considerarmos que as tecnologias digitais com conexão à rede favorecem continuarmos interconectados(os) e em interação com outros internautas por meio das redes sociais digitais.
6. Utilizamos a grafia desse termo e tantos outros que aparecerão neste texto deste modo, juntos, em itálico e aspas simples, por concordarmos com Andrade, Caldas e Alves (2019) quando identificam que as dicotomias que herdamos, mas tão necessárias à criação das ciências na Modernidade têm significado limites ao que precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos.

tecnologias digitais em rede, tendo como pano de fundo o contexto de convergência midiática tão bem descrito por Jenkins (2009). São fluxos de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, uma mudança cultural que incentiva a criação de conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos.

Em um *‘espaçotempo’* com o uso mais frequente das diferentes tecnologias digitais em rede nos cotidianos escolares, a cibercultura também constitui novas práticas de leitura e escrita. Nesses processos, a produção de novas linguagens produz letramentos múltiplos. Para Rojo e Moura (2019) os multiletramentos passaram a ser destacados nos estudos sobre letramentos em virtude das transformações ocorridas no mundo globalizado, com o grande aumento do uso das mídias e as mudanças nas formas de comunicação.

Na perspectiva dos multiletramentos podemos destacar a presença de dois tipos de elementos presentes na contemporaneidade: a variedade cultural e a diversidade semiótica dos textos (ROJO, 2012). A autora vem estudando e levantando questões problematizando a fragilidade de um letramento escolar que se concentra na aquisição de habilidades da leitura com intenção em caráter de instrumentalização. Compartilhamos com Rojo (2017) o entendimento de que multiletramentos envolvem práticas de usos de textos multissemióticos contemporâneos, que incluem procedimentos e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc. (p. 4).

Nesse sentido, valorizamos a linguagem artística, que entra pelas brechas de espaços mais institucionalizados, a partir de iniciativas desenvolvidas por *‘praticantespensantes’*, que acreditam no que há para além da razão, e que é possível educar (e não domesticar), olhos, ouvidos, tato, olfato e paladar, como tão bem descreve Garcia (2000), uma proposta de valorização da intuição e da sensibilidade, em consonância com a ideia de “musicalizar a vida, poetizar a vida, sentir o cheiro da vida, tornar a vida bela” (p. 12).

Entendemos que as mudanças sociais trazem consigo novos modos de pensarmos as linguagens, que Santaella (2007) analisa como antes consideradas do tempo – verbo, som, vídeo – agora espacializando-se nas cartografias líquidas e invisíveis do ciberespaço, ao passo que as linguagens dantes consideradas como espaciais – imagens, diagramas, fotos – fluidificando-se nas enxurradas e circunvoluções dos fluxos. Linguagens que se fluidificam nas enxurradas e circunvoluções dos fluxos, sem

ponto de gravidade, entrando na “dança das instabilidades” (p. 24). E nesse fluxo de linguagens, propomos então seguir a melodia de nossas reflexões, musicalizando...

POR QUE NOS APROPRIAMOS DO *BLUES*? MUSICALIZANDO A VIDA

*The sky is crying, look at the tears roll down the street*⁷
 “The Sky is Crying” – Elmore James

O verso da famosa canção de Elmore James citado acima remete ao tempo em que vivemos a pandemia do Covid 19... parecia que o céu estava chorando, não em virtude de uma chuva, mas por conta do enorme número de mortes que a cada dia nos era informado. Um cenário de dor habitava os pequenos espaços de circulação que tínhamos, podíamos sentir as “lágrimas rolando pelas ruas...” nas vivências escolares relatadas no presente trabalho, o ‘*saberfazer*’ docente foi deveras afetado pela dor que integrava a realidade de algumas das crianças da sua turma. O *blues* se articula com esse contexto.

Nossa opção pelo *blues* se dá em função de uma das autoras do presente texto ter este ritmo musical em sua vida desde a infância. Seu pai sempre foi um grande admirador do ritmo e colocava músicas de *blues* no aparelho de som da casa ou do carro, portanto as músicas lhe soavam muito familiares, como lembranças da infância. Por vezes, enquanto as músicas tocavam, seu pai lhe explicava sobre o significado da letra, ou contava histórias sobre o intérprete, compositor e/ou guitarrista. Ao longo da adolescência, com mais interesse e conhecimento da língua inglesa, a autora foi se aproximando cada vez mais do ritmo, o tornando uma de suas referências musicais, sentindo que em muitos momentos, o *blues* integrava e integra uma espécie de trilha sonora da sua vida. E no contexto da pandemia, momento de tanto sofrimento e dor, isso não foi diferente. O *blues* embalava os momentos em que seguia professorando em meio à uma pandemia mundial.

Dialogando então com os movimentos das pesquisas com os cotidianos, propostos por Andrade, Caldas e Alves (2019), nos aproximamos da proposta de “narrar a vida e literaturizar a ciência” (p. 32), que compreende o valor social da narrativa – oral e escrita – que rompe com o modelo hegemônico de ciência moderna para além do que é expresso de modo textual. Propomos aqui um exercício que,

7. “O céu está chorando, olhe as lágrimas rolando pela rua...” Canção composta por Elmore James, notório compositor, cantor e guitarrista de blues. Elmore James – The Sky Is Crying.

para além da narrativa escrita, possa dialogar com a linguagem sonora. No embalo do *blues*, propomos “musicalizar a vida e literaturizar a ciência”.

A ênfase se dá na linguagem musical, apesar de reconhecermos que a proposta das autoras já abarca em si a ideia de romper com o suposto primado escriturístico das sociedades ocidentais, trazendo a relevância e o “valor da narrativa, do romance, da fala, da música e de todos os ‘conhecimentossignificações’ necessários à vida” (Idem, p. 32).

Nesse sentido, entendemos com Santaella (2019, p. 81) ser o campo musical um campo em expansão, que conforme indica a autora, apresenta uma ordem de classificação que pode ser assim expressa: primeiridade (sonora), secundidade (visual), terceiridade (verbal). “No princípio era o verbo”. Por que não subverter a máxima bíblica por: “No princípio era o som”? Que fosse o da explosão da suposta criação ou origem, mas o som.

Sentir o *blues* para além de uma tradução, é uma expressão da tristeza, uma manifestação de um estado que nos deixa “para baixo”. Freddie King, famoso guitarrista de blues e cantor, interpretou o blues *Going Down*, composto por Joseph Perry e Steven Tyler. “I’m going down... I’m going, down, down, down, down...”⁸. A letra denota um estado de desespero, de não saber o rumo, no qual a única direção possível a seguir, é sentir que está indo para baixo. Paul Oliver (1995), pesquisador do *blues*, reforça que “o *blues* é a emoção pessoal do indivíduo que encontra na música um veículo para se expressar” (p. 27).

Ao refletirmos sobre sentir o *blues* e ter a oportunidade de narrar uma vivência pedagógica articulada a esse sentir, podemos nos remeter à história do *blues* e seus primeiros registros enquanto terminologia, atribuídos à Charlotte Forten, “uma professora negra nascida livre no norte dos Estados Unidos, durante o século XIX” (Alves, 2011, p. 52). Em seu diário, Charlotte Forten narrava suas angústias e os gritos de dor e lamento que ouvia dos escravizados, o que a fazia se sentir *blues* (triste) diante de um cenário tão miserável.

Os Estados Unidos passaram a contar com a mão de obra escrava vinda da África a partir do século XVII, para trabalhar nas fazendas de tabaco e algodão nos estados do Sul do país. Durante as exaustivas horas de trabalho, em um cenário de exploração, alguns negros escravizados entoavam cantos conhecidos como “worksongs” (ALVES, 2011).

8. “Estou indo para baixo... Estou indo, para baixo, baixo, baixo...”. *Going Down* - Freddie King.

Como forma de resistência, a potência das vozes passou a ser o principal instrumento musical. Além da proibição de tocar tambores, os escravizados foram proibidos de plantar seus próprios alimentos, bem como aprender a ler e escrever. Reunião em grupos também não era permitida, pois também era vista como uma forma de incitar rebeliões⁹.

No período entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX, em um contexto de segregação racial e o desenvolvimento da indústria, impulsionou a migração de um expressivo número de negros para o norte dos Estados Unidos. Com esse movimento migratório, já havia uma significativa população negra em cidades como Chicago e Nova York, nas quais, muitos negros se encontravam à noite em cabarés com o propósito de ouvir música e dançar sentindo-se acolhidos.

Muitos cantores de *blues* vieram de famílias oriundas das regiões de plantação de algodão da região do Mississipi, nos Estados Unidos, região de extrema pobreza e segregação no sul dos Estados Unidos ou das cidades do Norte do país, que receberam negros que migraram para essa região do país em busca de melhores condições de vida. São músicas de muita dor.

Por vezes, enquanto os encontros online aconteciam, ainda com a disposição das crianças e a parceria das famílias diante daquela situação, ao refletir sobre as histórias de algumas, a professora se sentia como se estivesse indo para baixo... pensando no sofrimento de Flavia, de Ana Beatriz... o que poderia ser feito para ajudar? Pelo menos naqueles momentos que passávamos juntas nas aulas via *Google Meet*. E olhando para trás, hoje percebemos como, mesmo em situações adversas, através das táticas dos praticantes (CERTEAU, 2011) que se imiscuem no cotidiano escolar e seus fazeres em meio ao contexto cibercultural, é possível encontrar a boniteza freireana (ARAÚJO FREIRE, 2021) no professorar durante um contexto pandêmico, assim como fazem os cantores e compositores do blues.

‘CIBERALFABETIZAÇÃO’ E TÁTICAS DO COTIDIANO: DAS PLANTAÇÕES PARA AS TELAS

Tal qual os plantadores das fazendas de algodão dos EUA criavam suas táticas para musicalizar suas vidas mesmo em tempos de tanta dor e sofrimento, pensamos também a importância de refletirmos sobre as táticas de nosso “professorar”

9. Para mais informações: <https://www.geledes.org.br/por-que-nos-eua-nao-tem-batucada/>. Acesso em 2 de dez. 2024.

mesmo com os tantos atravessamentos que o circundam, vindo no digital em rede uma potência. Como pensar as práticas docentes sem levar em conta os atravessamentos que estão muito além de supostas prescrições curriculares e/ou protocolos de rigidez academicista? As reflexões de Da Matta (1978), também se apropriando de metáfora que nos é muito cara neste texto, reforçam a importância de assumir o que sentimos, expressa na ideia do “*anthropological blues*”, ideia elaborada em sua carta do campo pela Dra. Jean Carter Lave (p. 27).

Tal noção pensada no fazer do etnólogo, também nos ajuda em nossas pesquisas, quando consideramos a importância de “incorporar no campo mesmo das rotinas oficiais, já legitimadas como parte do treinamento do antropólogo, aqueles aspectos extraordinários sempre prontos a emergir em todo relacionamento humano” (DA MATTA, 1978, p. 28). O autor assemelha o trabalho de campo ao *blues*, trazendo um olhar atento ao que se coloca como elemento inesperado na prática etnológica. A saudade de casa, o estranhamento diante de um mundo cultural distinto do nosso, os elementos de sentimento e emoção que compõem o fazer.

Encontramos a melodia do *blues* em nosso cotidiano quando começamos a nos indagar sobre “o que viemos fazer aqui?”, “com que esperança?”. E acreditando que nenhum trabalho se faz no vazio, preenchamos os nossos ao som de blues, admitindo que não nos enxergamos a sós, mas precisamos dos outros, que são como nossos espelhos e nossos guias... mesmo que esta visão do outro a partir de uma tela, de uma janela, de um *link*... sobrevivemos e disso temos muito o que contar.

Nos apoiando nas discussões sobre táticas de Certeau (2011), buscamos destacar o que foi produzido com as turmas de alfabetização em um contexto que se caracteriza pela possibilidade dos significados emergentes a partir do inédito-viável, sugerido por Freire.

Embora Paulo Freire não tenha se dedicado a conceituar o inédito-viável, Ana Freire (2014), sugere-se a abrangência do termo e, ao mesmo tempo, uma certa fluidez, afirmando que implica “uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade” (ARAÚJO FREIRE, 2014, p. 225).

Diante de tantas propostas que chegaram aos espaços educacionais para seguir suas atividades mesmo em meio ao caos do ambiente pandêmico, indagamos então: como transcender a tantas propostas de inovações tecnológicas em favor da construção de inéditos viáveis que levassem em conta um fazer mais humanizado?

Buscamos então pensar sistemas educacionais que pudessem estimular práticas como as de leitura e escrita com vistas a nos curarmos não somente dos males que o vírus trouxe ao nosso corpo físico, mas para nossas subjetividades.

Levando em conta esta proposta de pensar o ambiente educacional como um espaço propiciador de redes de afeto e acolhida, retomamos a Cena 1, narrada por nós no começo do texto, que se remete à persistência da aluna Flávia em se manter conectada nas aulas *online* mesmo após ter perdido tantos de seus entes queridos era algo que demandava uma atenção e exercício de empatia para que pudéssemos propor atividades que pudessem mantê-la focada e que, ao mesmo tempo, ao menos naqueles momentos em que duravam os encontros online, pudesse encontrar um espaço de alento e afeto mesmo em meio ao caos em que sua vida se encontrava. Foram então realizadas atividades das mais diversas, lançando mão das múltiplas linguagens: músicas, poesias, vídeos... sempre incentivando a discente a se expressar livremente, muitas vezes tornando os exercícios momentos catárticos em que ela expunha suas dores em forma de produções textuais, desenhos, contos e outras atividades que eram realizadas com a turma. Com isso, Flávia se sentia mais estimulada a seguir assistindo às aulas *online* e participando, pois sabia que seu contexto não era desconsiderado.

O uso das tecnologias digitais em rede vem transformando as formas de escrita e leitura. Podemos encarar o leitor da contemporaneidade como um leitor educado pelas mídias, o leitor ubíquo ao qual se refere Santaella (2004), considerando a tecnologia também como uma aliada atrativa nos processos de construção do conhecimento. Portanto, tal uso vem reconfigurando o espaço da sala e por conseguinte, o processo de ensino e aprendizagem e a prática pedagógica. Crianças em fase de alfabetização têm a possibilidade de trazer para a aula informações que acessam e pesquisam na rede, compartilhando-as com a turma.

Os perfis dos estudantes da alfabetização atual imersos no mundo digital são notoriamente diferentes dos perfis das crianças alfabetizadas de gerações anteriores, pois hoje, novos sentidos de leitura e escrita se configuram no ciberespaço. Santaella (2004) destaca todo esse processo de novos leitores que se formam no ciberespaço, acenando que nas gerações mais recentes e na contemporaneidade, crianças navegam pelas hipermídias de forma cada vez mais naturalizada.

E para refletir sobre outros modos de pensar a leitura e a escrita, trazemos a reflexão na qual, práticas de alfabetização em tempos de cibercultura e com o uso das tecnologias também se configuram no que denominamos como práticas de 'ciberalfabetização'.

Para desenvolver um trabalho que contemplasse uma perspectiva de multiletramentos, o trabalho desenvolvido utilizou textos multissemióticos, ou seja, com diferentes linguagens, modos e semioses, intencionando difundir mensagens com recursos visuais, imagéticos, digitais e sonoros, para além do texto verbal. Na BNCC vigente, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a habilidade EF15LPo4 destaca: compreender, na leitura de textos multissemióticos, o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais (BNCC, 2018).

O contexto do trabalho desenvolvido naquela turma proporcionou outros letramentos e linguagens, em um cenário de cibercultura que vivemos, possibilitando e afetando práticas de alfabetização, com uma perspectiva multimodal de alfabetização, contemplando a leitura e a escrita com múltiplos modos de comunicação (texto escrito, textos imagéticos e não verbais, áudio e vídeo) configurando-se então como uma prática de *'ciberalfabetização'* e de cultura digital.

Ainda, relacionando cultura digital e práticas escolares, Carius (2023) entende que a presença da internet na vida dos sujeitos que fazem parte do contexto educacional torna necessária a ampliação das discussões sobre novos hábitos, atitudes, formas de socialização e entretenimento que as redes podem possibilitar. Indaga então se a presença das redes “seria capaz de revolucionar a educação ou a educação está se transformando à medida que seus atores absorvem elementos da cultura digital em seu cotidiano e os trazem para o ambiente escolar?” (p. 15).

Algumas das táticas desenvolvidas naquele contexto (CERTEAU, 2011) envolviam a disponibilização dos livros didáticos na escola para que as famílias fossem buscar. Priorizamos jogos, brincadeiras, jogos de palavras... atividades que, por seu caráter mais lúdico, podiam minimizar tanto sofrimento e, ao menos naqueles breves momentos dos encontros que se davam em nossos espaços ciberculturais, criar um mundo mais tranquilo em que pudessem sentir carinho e a atenção que sabíamos, era fundamental e primordial, devendo preceder qualquer tentativa de prática docente. Conexão que muito além da banda larga, exigia de nós como docentes, um olhar mais humano e mais sensível para acolher e aproximar.

Além das atividades que pudemos desenvolver com Flávia, retomando a Cena 2 e o contexto de Ana Beatriz, consideramos que desenvolver um olhar atento e uma escuta sensível (Barbier, 1998) para entender as dificuldades de conexão da aluna eram fundamentais. Desse modo, foram pensadas atividades que iam para além das aulas *online*, atreladas a práticas de *'ciberalfabetização'*, mas envolviam a possibilidade de hibridizar momentos em que realizava tarefas síncronas com a turma

conectada e outras nas quais poderia acessar conteúdos ou sistematizar as tarefas propostas quando dispusesse de conexão. Para isso não se abria mão de cadernos, lápis e livros impressos, mas se conjugava o uso dos mesmos com o que o digital em rede podia nos oferecer, sobretudo com o uso de aparelhos de celular, fazendo eco com a ideia de convergência midiática à qual se referia Jenkins (2009).

Atividades de sistematização de conteúdos também eram realizadas, com arquivo compartilhado do Word via *Google Meet* para a escrita de textos coletivos, por exemplo. A professora iniciava a escrita e as crianças iam sugerindo outras partes da história. O registro escrito da história era feito pela ‘*professorapesquisadora*’ (que era escriba da atividade, quem fazia os registros escritos das conversas). A escrita da história era feita, mas acreditamos que outras histórias estavam sendo escritas ali, praticadas com o compartilhamento dos nossos afetos... trajetórias ‘*docentediscen-tes*’ naquele ‘*espaçotempo*’ das aulas online.

Alguns exemplos de atividades que mantinham alunas como Flávia e Ana Beatriz absortas, mesmo que apenas durante aqueles breves momentos de nossos encontros online. Sabíamos que quando a aula encerrasse os problemas e dores do mundo não teriam ido embora. Mas sentíamos que estávamos contribuindo dentro de nossas possibilidades e limitações para que sentissem que ainda havia vida para além de tantas dores e perdas que as afetavam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DO *BLUES* DA TRISTEZA PARA A BONITEZA DO *BLUES*

Enquanto ‘*professorapesquisadoras*’ com os cotidianos, acreditamos que narrar uma vivência tão significativa dos tempos das aulas online e como o *blues* afetou e embalou nossas percepções de sujeito, pode contribuir para a circularidade do ‘*saberfazer*’ e do ‘*sentirfazer*’ nas práticas de ‘*ciberalfabetização*’, ao considerar que a cibercultura produz e cria linguagem.

Acreditamos que, a despeito do contexto de perdas e dilemas que atravessamos por conta da pandemia e suas repercussões no contexto educacional, através do digital em rede, para além de letras e números que faziam parte dos currículos escolares das turmas de alfabetização, através do digital em rede, ambientes de afeto e acolhida eram criados, mantendo assim os vínculos que permitiam se seguir esperando para além do que o distanciamento físico impingiu.

O *blues* embalou aquele tempo de dor, mas ao mesmo tempo, de criação e resistência. Pois a boniteza do professorar em meio à adversidade tem como

contrapartida os exemplos das tantas Flávias e Anas, que puderam se sentir mais acolhidas e menos solitárias em suas perdas. O trabalho com o uso das múltiplas linguagens atrelado à perspectiva dos multiletramentos foi então fundamental para que as crianças pudessem se desenvolver e realizar atividades que lhes fizessem mais sentido. Não sem tristeza e pesar, tal qual a melodia do *blues*, as práticas ‘ciberalfabetizadoras’ se constituíram em tática (CERTEAU, 2011) que possibilitou manterem-se os laços e vínculos, que nos fazem ter a certeza, assim como Oliveira (2023), de que graças às criações curriculares na pandemia não houve um apagão. As professoras estavam lá.

Musicalizando a vida para amenizar a dor e apostando no afeto como respiro para enfrentar tudo o que as afetou.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Amanda Palomo. Do *blues* ao movimento pelos direitos civis: o surgimento da “black music” nos Estados Unidos. **Revista de História**, v. 3, n. 1, 2011, p. 50-70. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rhufba/article/view/27903/16571>. Acessado em: 30 de novembro de 2024.
- ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra; ALVES, Nilda. OS MOVIMENTOS NECESSÁRIOS ÀS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS: após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, L. F.; SUSSEKIND, Maria Luiza (Org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-45.
- ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. São Paulo, Paz e Terra, 2021.
- ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 273-333.
- BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 168-199.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CARIUS, Ana Carolina. **Pedagogia Digital: práticas possíveis em um cotidiano tecnológico**. Curitiba: CRV, 2023
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- COUTO, Edvaldo; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **Interfaces Científicas Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 15 dez. 2024.
- DAMATTA, Roberto. **O ofício do etnólogo, ou como ter anthropological blues**. Boletim do Museu Nacional, n. 27, p. 1-15, 1978.

- GARCIA, Regina Leite (Org.). **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GARCÍA-CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.
- HENRIQUE, Trazíbulo. COVID-19 e a internet (ou estou em isolamento social físico). **Interfaces Científicas – Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 173-176, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2KMPTG5>. Acesso em: 28 dez. 2024.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Pesquisando com os cotidianos: uma trajetória em processo**. 1. ed. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2023.
- OLIVER, Paul. **The story of the Blues**, New York, Penguin Books, 1978, *apud* Roberto Muggiati, Blues: da lama à fama. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. p. 27.
- ROJO, R. H. R. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: Por um Web currículo. In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. (Org.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 189-216.
- SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal**. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2019.
- SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. Paulus: São Paulo, 2004.
- SILVA, Marco. Criar e professorar um curso online: um relato de experiência. In: SILVA, Marco. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e educação corporativa**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 53-76.
- THIAGO, Ana Clara Frey de S. **Relações 'afeto educativas' em ambientes online no ensino fundamental I: possibilidades formativas em tempos de pandemia no Complexo da Maré**. 2012. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2022.

SOBRE AS AUTORAS

Izabella Marques Corrêa é Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed/UERJ). Possui experiência profissional como professora da educação básica (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) em colégios como Pedro II, CAP – Uerj, Fundação Municipal de Educação de Niterói e escolas particulares de Niterói e do Rio de Janeiro. É graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio

de Janeiro (UERJ) e Bacharel em Direito pela Universidade Estácio de Sá. Integrante do Grupo de Pesquisa “Sociabilidades, Cibercultura e Educação” (SoCib).

E-mail: izabellinhamarques@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2827-0714>.

Luciana Velloso possui Doutorado e Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPED/UERJ). Professora Associada no Departamento de Ciências Sociais e Educação (DCSE) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Também atua como docente do quadro permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPED) da UERJ. Líder do Grupo de Pesquisa “Sociabilidades, Cibercultura e Educação” (SoCib).

E-mail: lucianavss@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6832-4189>.

Recebido em 10 de janeiro de 2025 e aprovado em 04 de março de 2025.

“Currículos ‘praticadospensados’ nos cotidianos: as confluências entre a educação e as artes”

‘Practicedthought’ curricula in everyday life: The confluences between education and the arts

Curriculos ‘praticapensamiento’ en la vida cotidiana: Confluencias entre la educación y las artes

NOALE TOJA¹

MARISTELA PETRY CERDEIRA²

VALERIA CABRERA CALLABA³

RESUMO: A arte como possível caminho de confluência (Santos, 2023), na perspectiva do afeto pela estética, ética, política e poética na Educação, inspira este trabalho acerca dos processos de pesquisas com os cotidianos. São três narrativas que mostram essas confluências, tomadas por conversas, um dos movimentos metodológicos trabalhados em nossas pesquisas, que nos ajudam a ‘*verouirsentirpensar*’ acerca dos currículos ‘*praticadospensados*’ como criações para além da estrutura em disciplinas.

PALAVRAS-CHAVE: Currículos cotidianos; conversas; artefatos curriculares; arte; educação.

ABSTRACT: Art as a possible path of confluence (Santos, 2023), from the perspective of affection for aesthetics, ethics, politics and poetics in Education, inspires this work on research processes with everyday life. There are three narratives that show these confluences, taken from conversations, one of the methodological movements worked on in our research, which help us to ‘*seehearfeelthink*’ about the ‘*practicedthought*’ curricula as creations beyond the structure of disciplines.

KEYWORDS: Curricula in every life; conversations; curriculum artifacts; art; education.

1. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/FFP/UERJ).

2. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

3. Facultad de Artes / Universidad de la República, Uruguay.

RESUMEN: El arte como posible camino de confluencia (Santos, 2023), desde la perspectiva del afecto por la estética, la ética, la política y la poética en la Educación, inspira este trabajo sobre los procesos de investigación con la vida cotidiana. Hay tres narrativas que muestran estas confluencias, tomadas a través de conversaciones, uno de los movimientos metodológicos trabajados en el marco de nuestra investigación, ayudándonos a “*verescucharsentirpensar*” sobre los currículos ‘*praticadospensados*’ como creaciones más allá de la estructura en las disciplinas. **PALABRAS CLAVE:** Currículum cotidianos; conversaciones; artefactos curriculares; arte; educación.

INTRODUÇÃO

O presente artigo destaca o encontro de três autoras que pesquisam em redes, dando destaque especial ao projeto intitulado “Currículos ‘praticadospensados’ nos cotidianos – criações curriculares para além da estrutura em disciplinas” (2021-2025), que representa, por sua vez, o grupo de pesquisa de duas de suas autoras. Ademais, valorizam-se linhas de tensão com os estudos de Santos (2023), responsável por pensar os afetos necessários aos currículos, disparados pelas artes, tal como também suscitado por um projeto desenvolvido por outra autora deste artigo.

Nosso interesse comum, a partir das inúmeras redes educativas que formamos e nas quais nos formamos, é o de compreender como os currículos acontecem para além das disciplinas – estrutura ainda afirmada, em muitos casos, como a organização formal possível – ao observarmos os currículos praticados em ações docentes, em todos os níveis de ensino, e em pesquisadoras/pesquisadores que buscam outras possibilidades de articulação curricular, considerando a importância das diferentes áreas do conhecimento científico.

As pesquisas com os cotidianos, de diferentes abordagens, tratam de questões sociais urgentes e singulares, que atravessam os cotidianos nos inúmeros ‘dentrofora’⁴ das escolas. Os usos (Certeau, 2014) de artefatos culturais, como celulares, internet, aplicativos, computadores, literaturas, imagens, sons, ao serem inseridos nos cotidianos escolares, tornam-se artefatos curriculares com usos e criações de *podcasts*,

4. Esses vários termos e tantos outros que ainda aparecerão neste texto estão assim grafados porque, há muito, percebemos que as dicotomias necessárias à criação das ciências na Modernidade têm significado limites ao que precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos. Com isto, passamos a grafar dessa maneira os termos de dicotomias herdadas: juntos, em itálico e entre aspas. Estas últimas foram acrescentadas com vistas a deixar claro aos revisores/as de textos que é assim que esses termos precisam aparecer (Andrade *et al.*, 2019, p. 20).

filmes, e-books e outras poéticas. Sendo assim, temos a arte como possível caminho de confluência (Santos, 2023), na perspectiva do afeto pela estética, ética, política e poética na Educação, e as conversas como metodologia de pesquisa, ajudando-nos a compartilhar os currículos *'praticadospensados'* para além da estrutura em disciplinas.

Pensar as conversas como metodologia é perceber o movimento do encontro em seus diferentes *'espaçostempos'* da pesquisa. Como uma conversa, este artigo, tal como sublinhado inicialmente, é conduzido por meio de três narrativas em torno de experiências das autoras. O primeiro trabalho a ser narrado é sobre os currículos *'praticadospensados'* na realização de uma oficina de audiovisual com estudantes do Ciep 303 – Ayrton Senna e moradores na Favela da Rocinha – Rio de Janeiro; o segundo traz a potência da ocupação das ruas pelas artes de fazer nos *'dentrofora'* das escolas; e, ainda, o terceiro conversa com a experiência: *Thinking Labs*, ¿Qué hacemos con lo que vemos?, da Facultad de Artes, Universidad da República do Uruguay (UDELAR).

Para nossa fundamentação teórica, ganharão destaque as contribuições de Alves (2019), Santos (2023), Miranda (2023b), Certeau (2014), Pallasmaa (2011), Deleuze (2005), ajudando-nos a *'sentirpensar'* os currículos mediados pela sensibilidade das artes e sustentados pelos modos de compartilhar os afetos em diferentes redes educativas que vão fazendo parte da nossa formação enquanto pessoas sociais, atravessadas pelas diferentes culturas que produzimos nos cotidianos. É nesse emaranhar que os currículos se agenciam, extrapolam as hierarquias das especializações e evidenciam a articulação entre áreas do conhecimento no campo da Educação.

CRIAÇÃO DE IMAGENS E SONS: COMPOSIÇÕES POÉTICAS DE JOVENS DA FAVELA DA ROCINHA

Jovens Repórteres da Rocinha (doravante JRR) é um projeto de educação e comunicação popular que aconteceu no CIEP 303 Ayrton Senna, Rio de Janeiro, realizado pelo CECIP – Centro de Criação de Imagem Popular⁵, em parceria com a Fundação para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico em Saúde (Fiotec)/FIOCRUZ, no programa Plano Integrado de Saúde nas Favelas do Rio de Janeiro (2023-2024). Trazemos essa experiência pela relação de compartilhamento de afetos expressa na produção audiovisual, realizada por estudantes do Ensino Médio. Tais idealizadores decidiram produzir um documentário com uma estudante de 67 anos da Educação

5. Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

de Jovens e Adultos da mesma escola, que, apesar de não se sentir letrada, publicou um livro de contos na FLUP – Festival Literário das Periferias em 2019.

Foi criado um laboratório de formação/experimentação da linguagem audiovisual para a produção de conteúdos a serem veiculados nas redes sociais. Ao tratar de questões de saúde integral, com abordagem de cunho político, ideológico, social e cultural, os estudantes vivenciaram conversas com grupos acadêmicos, visitas a espaços culturais e a formação técnica e sensível em fotografia, captura, edição e tratamento de imagens e sons. O currículo garantiu o pensamento sobre a informação com compromisso ético, o poder de escolhas e as decisões dentro de uma produção coletiva de audiovisual.

Sob esses contornos, a formação dá destaque para as conversas com os adolescentes, entendendo-as como processos metodológicos. Por meio delas, versou-se a respeito das relações de manipulação de dados, informações, imagens e sons a partir de intenções e interesses daqueles que as produzem e as divulgam. É dessa forma que os estudantes e seus professores elencam os assuntos de interesse, pesquisando nas redes e nas conversas com outros adolescentes, com lideranças comunitárias e serviços públicos disponíveis na Rocinha. Após a realização de toda essa dinâmica, passa-se para as etapas de gravação e edição dos materiais.

Todo o processo envolve um agenciamento de força, poder e tendência ideológica que se manifesta nos discursos, como interesse em mostrar determinados aspectos em detrimento de outros. A metodologia das conversas é evocada no processo de revisão do material capturado e na edição dos discursos.

Estar num laboratório de formação/experimentação audiovisual é um convite à apropriação da linguagem da fotografia, pela composição do quadro, angulação de câmera, bem como da relação de luz e sombra ao capturar uma imagem. Trata-se, pois, de acessar camadas de sensibilidade que passam pelo trato das sonoridades na captura do som ambiente ou no cuidado de silenciá-lo, compreendendo como fazer uso dos cortes, indagando a respeito do que é um plano e sua duração. Ganha relevância o reconhecimento a respeito de uma gramática dos filtros de cores e luz, na edição, e, ainda, nessa última etapa, a reflexão sobre como tecer os discursos ao ordenar e desordenar as falas, criar efeitos e trilhas sonoras que gerem um ambiente de perturbação psicológica na suspensão de *‘espaçotempos’*.

Podemos chamar esse movimento como potência do falso (Deleuze, 2005), onde o autor tensiona as noções de realidade e fabulação, tendo o cinema como um artefato que ajuda a pensar as relações de criação de outras experiências possíveis,

ou na potência do brincar (Toja, 2021), pensando a experiência brincante como deslocamentos imaginativos, que criam outras experiências.

É com a intenção de proporcionar uma experimentação do sensível a esse grupo de estudantes, juntamente com dois de seus professores, que criamos um ambiente em que eles percebam como são produzidos os produtos culturais veiculados nas redes sociais que são consumidos e, em algum momento, criados por eles. Ao compreendermos a formação pela ação e pensamento de sua prática, entendemos que esses jovens, assim como a equipe que atua nessa formação, são *'praticantespensantes'* (Oliveira, 2012 *apud* Andrade; Alves; Caldas, 2019) na/da produção audiovisual como dispositivo de criação de outras realidades (ou talvez, melhor pensarmos em criação de outras experiências); praticantes porque estão na ação cotidiana, criando conhecimentos, em *'espaçostempos'* contínuos, o que nos permite compreendê-los como *'praticantespensantes'*.

Nessa ideia de *'praticantespensantes'*, o JRR identifica a história de Dona Lindacy, estudante da EJA na mesma escola, que se torna referência na Rocinha por ter publicado um livro de contos na FLUP, Feira Literária das Periferias. Lindacy em sua fabulação, ou na potência do brincar, cria outra realidade que supera imposições coloniais de racismo e machismo. A metodologia das conversas permanece presente, ao fazer o documentário com dona Lindacy, para evidenciar suas experiências como escritora num ambiente de letrados, em que ela ainda se sentia excluída.

Na ideia de compartilhamento de afetos de Nego Bispo (2023), contrapondo a noção de troca de conhecimento, os estudantes do CIEP Ayrton Senna, tanto os jovens como Lindacy, puderam experimentar os atravessamentos de suas narrativas. Quando há esse encontro em confluência, há a expansão do sensível pela experiência da pele (Pallasmaa, 2011).

A arte enquanto criação fílmica revela a *autopoieses*, tanto dos jovens que conduziram a filmagem, quanto de Dona Lindacy, que, ao repetir sua história, acessa sua potência de autocriar em realidades outras experiências enquanto mulher, mãe, estudante e escritora. Ao mesmo tempo, os jovens, a partir da manipulação de imagens e sons, conceitos e saberes, intenções e interesses, criaram outros currículos ao trabalharem a produção como uma fabulação de si, percebendo como, mesmo dona Lindacy sendo de outra geração e dotada de outras experiências culturais e sociais, suas marcas estão presentes em suas peles.



Imagem 1: Exibição do filme na mostra Geração do Festival do Rio
Fonte: as autoras (2024)

O audiovisual como artefato cultural e curricular passa a ser um dispositivo metodológico e artístico, que cria confluência entre culturas, entre linguagens, entre áreas do conhecimento. Essa relação nos ajuda a pensar num currículo feito por composições e não por conhecimentos em posições hierárquicas. Quando se trata de outras formas de entender e criar o currículo, compartilhamos dos modos de *‘sentirpensar’* a ideia de confluência de Nego Bispo, entendendo que

Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio. Ao contrário: ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluência, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. Essa é a medida. De fato, a confluência, essa palavra germinante, me veio em um momento em que a nossa ancestralidade me segurava no colo. Na verdade, ela ainda me segura! Ando me sentindo no colo da ancestralidade e quero compartilhar isso. (Santos, 2023, p. 4-5).

Os Jovens Repórteres da Rocinha com o documentário “História da Lindacy” ocuparam, com sua arte, outros espaços da cidade. Estiveram na mostra Geração do Festival do Rio, no Cine Odeon em contato com uma juventude de outros cantos

do país, com questões sociais urgentes, criando por meio dos filmes, outros modos de trabalhar os currículos nos 'dentrofora' das escolas.

DAS RUAS, ARTES EM VOZES, IMAGENS E GESTOS: CIDADES COM 'BOSSA'

Ao tratar os currículos nos 'dentrofora' das escolas, temos as ruas como um cenário sensível, que extrapola o visual e nos toca a pele (Pallasmaa, 2011). A criação artística urbana é um ambiente de afetos individual e coletivo. Através da expressão artística, é possível explorar os diferentes sentimentos, questionar normas estabelecidas e promover confluências sociais.

Nas pesquisas com os cotidianos, entendemos que esses movimentos são necessários. Da mesma forma que tratamos os artefatos tecnológicos como artefatos culturais e curriculares, entendemos que as múltiplas formas de artes também são artefatos culturais/curriculares presentes em nossas redes educativas. Assim, as artes de rua, por meio das suas intervenções, promovem a criação de 'conhecimentossignificações' nesse trânsito ruas-escolas, reconhecendo a importância da cidade como um ambiente propício para essas criações, expressões e fruição das artes.

As pesquisas – tecidas nos eixos ético, político, estético e poético – convidam-nos a 'verouvirsentirpensar' o mundo. Implicar-se como 'praticantespensantes' na produção da pesquisa é, assim, romper com a ideia de sujeito-objeto, percebendo o outro 'praticantepensante' da pesquisa, em compartilhamento de afetos, tramando redes nessa relação cotidiana. Possibilita-se, pois, o desenvolvimento de trânsitos dessas criações coletivas com afetividade, criatividade e liberdade dos 'praticantespensantes' que vivem seus cotidianos e, com eles, dinamizam as culturas da/na/com as cidades.

No percorrer as cidades, nas muitas caminhadas que fazemos, buscamos (re) conhecer 'espaçostempos', identificando suas características éticas, poéticas e estéticas, tendo as manifestações artísticas e culturais como nossas referências para tecer e caminhar. Corroboramos a premissa do professor pesquisador Fernando Miranda ao tensionar que

debemos tener en cuenta que la ciudad está ahí para recibirnos con sus distintos tiempos convivientes, los marcados por la solidez de sus construcciones añosas y rígidas, los establecidos por las estructuras móviles que cada día arman y desarman su vida cotidiana, y los destellos apenas duraderos de los infinitos cruces que producen las personas con su trajines

callejeros, cruzando sus historias en veredas, plazas, parques, mercados y lugares de paso. (Miranda, 2023b, p. 02).

Assim, articulações entre nossas vivências nos ‘*espacostempos*’ da/na cidade e da/na escola são necessárias e importantes, à medida que as escolas são lugares da cidade. Nesses ambientes de afetos, discentes e docentes compartilham experiências, ensinam e aprendem sobre os locais que fazem parte das suas redes educativas nos processos de tessitura de vida. A cidade permeia a vida de todos, é “[...] forma elementar dessa experiência, eles são caminhantes” (Certeau, 2014, p. 171). Nesse movimento, a escola e as múltiplas redes educativas que formamos e que nos formam podem ter influência na formação social do cidadão.

Mas como promover situações que nos conduzam a ‘*verouirsentirpensar*’ a cidade e seus muitos currículos possíveis? Acreditamos que os primeiros passos dessa caminhada é seguirmos com as artes, como Pallasmaa (2011) exalta ao lembrar que “os espaços e lugares criados por uma obra de arte são reais no sentido total da experiência” (p. 64). Afinal, nos diferentes ‘*dentrofora*’ das escolas e das universidades, somos movidos/as pela imaginação, criando a imagem da cidade ao caminhar por suas ruas e vielas reverenciadas por seus aromas, sabores, cores, sons e ritos, que vão compondo as potências criativas cotidianas, pois, “*las actividades de investigación desde una perspectiva basada en las artes son, a nuestro juicio, parte de las prácticas culturales necesarias y sensibles para la universidad y la sociedad en general*” (Miranda, 2023b, p. 7).

Por meio da cidade, vivemos cotidianos repletos de encantamentos, trazidos pelas diferentes artes, preenchendo um currículo que podemos chamar de caminhante, migrante (Castro, 2023). Fazemos usos das conversas com pessoas comuns, que, em nossas pesquisas, narram vivências culturais e tornam-se artefatos curriculares (Alves, 2019). Ao caminhar pelas ruas do Rio de Janeiro, nos deparamos, então, com um grafite capaz de ensinar justamente esse movimento de uso das conversas, tal como pode ser acompanhado a seguir:



*Imagem 2: Arte em um muro no morro da Conceição
Fonte: as autoras (2024)*

No canto esquerdo da composição, garantindo uma linha de leitura para o interlocutor ocidental, ganha ênfase a sentença “Minha cultura é a cultura da vida”. Emoldurada pelo ritmo e pelas vibrações de diferentes sujeitos, a informação verbal

sacramenta a ideia da construção dos saberes a partir do que é experimentado empiricamente; o que passa a ser comungado não apenas entre os sujeitos retratados, mas por todos aqueles que testemunham as vozes das ruas. A beleza das pesquisas com os cotidianos está justamente em captar as artes de fazer dos *‘praticantespensantes’* em tantos cotidianos, *‘dentrofora’* das escolas:

Estas “artes de fazer” dos praticantes, os usos e as táticas que desenvolvem cotidianamente são inscritos e delimitados pelas redes de relação de forças entre o forte e o fraco que definem as circunstâncias das quais podem aproveitar-se para empreender suas “ações”. (Oliveira, 2012, p. 37).

É nesse sentido que criamos nossos artefatos curriculares, visando acolher as questões sociais das cidades e, ao mesmo tempo, colocando as artes em diálogo com as culturas das ruas. Dessa forma,

A rua vibra com a pulsação da cidade, dos passantes, que a enxergam de diferentes modos por meio dos reclames, das vozes, do trânsito e, principalmente, da invenção de linguagens. Mas é necessário ouvir essas vibrações, sons de atitudes e gestos, deambulações, ruínas, violência e manifestações, desobediências ou como “antidisciplina”. (Certeau, 2014, p. 177).

A relação entre as cidades e as artes é complexa e multifacetada. Através da criação artística, é possível transformar as cidades em um *‘espaçotempo’* de *‘conhecimentossignificações’*, de subversão, desobedecendo à lógica disciplinar. Através da intervenção urbana, artistas podem questionar as normas e valores da sociedade, convidando-nos a refletir sobre eles, uma vez que, em algumas situações, segundo Pallasmaa (2011),

(...) as imagens são convertidas em mercadorias infinitas fabricadas para postergar o tédio; os próprios seres humanos são mercantilizados, se consumindo de modo indiferente, sem ter a coragem ou mesmo a possibilidade de confrontar sua própria realidade existencial. Somos feitos para viver em um mundo de sonhos fabricado. (Pallasmaa, 2011, p. 33).

Por outro lado, como nos diz Certeau, o espaço é um local praticado, “a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em ‘espaço’ pelos

pedestres” (Certeau, 2014, p. 184). Certamente, tal conhecimento se dá por meio de vivências pelas diferentes conexões de experiências em redes em diferentes ‘*espaçotempos*’ do viver cotidianamente.

Seguir a andança pela cidade torna possível, a partir de mais um grafite, testemunhar a importância de um dos artistas brasileiros do século XX, que impulsiona a cultura da música nacional, em seus diferentes gêneros. A figura de um homem preto de ascensão social, diferente da imagem produzida pelo colonialismo sobre as pessoas pretas, eleva o sentimento de autoestima da população favelada e periférica. Aludimos, aqui, à figura de Pixinguinha, retratado em um muro do Morro da Conceição, zona portuária da capital fluminense, tal como pode ser observado a seguir, a partir da Imagem 3.



Imagem 3: Arte em um muro no morro da Conceição
Fonte: as autoras (2024)

O retrato do artista, que é pilar do que seria a moderna música popular brasileira, ainda em fase juvenil, ganha novas matizes se cotejado com o ritmo vivo de artistas de rua, avistados a metros de distância do Morro. Nesse contexto, os “sons das artes das cidades” podem representar a forma como as artes urbanas fazem-se de maneira poderosa, permitindo a realização de conversas ao criarem sensações de dissonâncias ou desobediências em relação ao ambiente urbano convencional. Os sons podem ser metaforicamente entendidos como as mensagens, emoções e ideias das muitas manifestações artísticas das cidades,

do samba ao asfalto quente das cidades, deslizamos nos pés descalços ou com chinelos desgastados para festejar o gingar de um corpo que fala, gira, ginga, que joga a malandragem nos movimentar das mãos e pés da capoeira (Conceição; Cerdeira; Castro, 2023, p. 6).

Podemos entender também que a própria experiência de ocupar as ruas e praças com sua arte, seja lá qual for essa ocupação corpórea destoando do movimento esperado da cidade, torna-se em si uma intervenção artística. São diversas as formas de artes urbanas que envolvem performances do corpo humano como parte da expressão artística.



Imagem 4: Guia de turismo na região turística – Pequena África/RJ

Fonte: as autoras (2024)

Essas performances podem incluir dança, teatro de rua, apresentações musicais ou outras manifestações, uma vez que,

eu confronto a cidade com meu corpo; minhas pernas medem o comprimento da arcada e a largura da praça; meus olhos fixos inconscientemente projetam meu corpo na fachada da catedral, onde ele perambula sobre molduras e curvas, sentindo o tamanho de recuos e projeções; meu peso encontra a massa da porta da catedral e minha mão agarra a maçaneta enquanto mergulho na escuridão do interior. (Pallasmaa, 2011, p. 37-38).

A combinação de elementos visuais e sonoros nas artes pode criar uma experiência única, que chama a atenção para questões sociais, políticas e culturais. Esses movimentos fazem parte do tecido das cidades, destacando o papel importante que as artes urbanas desempenham na expressão e na resistência dentro da cidade. Dessa forma, os movimentos artísticos que a cidade imprime, em suas mais distintas linguagens e suportes, mostram-nos como os saberes, as experiências cotidianas, que são temáticas importantes nos currículos escolares, são evidenciadas como gestos distantes da ideia de hierarquização apresentada pelo modelo da ciência moderna, com o ensino em disciplinas. Os movimentos errantes das artes urbanas nos convidam a pensar em um currículo feito em composição pelas diferentes áreas do conhecimento, pensando a arte, como a ciência, na tentativa de uma tessitura contínua dessas redes educativas e de seus *'conhecimentossignificações'*.

PENSAMENTO VISUAL E CRIAÇÃO DE VISUALIDADES: O QUE FAZEMOS COM O QUE VEMOS?

A terceira narrativa, ligada à Facultad de Artes da Universidad da República do Uruguay (UDELAR), parte das práticas no campo acadêmico, artístico, pedagógico e cultural, que consideramos necessárias e sensíveis à universidade e à sociedade de modo geral. São as atividades de pesquisa conhecidas no contexto crítico hispânico como IBA (*Investigación desde una perspectiva basada en las artes*), onde não há uma única forma de pesquisar, pois, à medida que os estudos vão avançando, passam a ser configurados *'espacostempos'* conceituais sobre o que se alcança na pesquisa (Hernández; Fendler, 2014). Combinamos taticamente a reflexão e a evocação de ações, desenvolvendo o que chamamos de *Thinking e Making Labs*.

Os *Thinking Labs* são uma série de instâncias participativas e itinerantes, com diferentes grupos que, por seu caráter profissional ou por sua inserção institucional, passaram a formar grupos heterogêneos de colaboradores da pesquisa. Esses integrantes de caráter ativador e produtores de ideias passam a dar ênfase em diferentes temas, tais como i) a ação urbana e as intervenções na cidade; ii) os femininos; iii) as tecnologias; iv) os direitos humanos; e, por último, v) o corpo e as cenas.

A concentração dos *Making Labs* na criação de experiências de mediação colocou, de maneira acessível, a reflexão e a atuação sobre e a partir de algumas sínteses conceituais do processo realizado no *Thinking Labs*, usando o lúdico e o ensaístico, que intitulamos de ativações. A partir do pensamento diagramático, narra-se uma experiência em primeira pessoa e, com base nessa metodologia, foram introduzidos temas emergentes e urgentes do programa. Essa combinação de ações permitiu aos grupos explorar relações e possibilidades de mediação e a produção de visualidades.

TÁTICAS VISUAIS

Utilizamos o que chamamos de diagramas como ferramenta de produção de pensamento visual para sistematizar os temas tratados em cada *Thinking Lab*. Com essa ferramenta, permitimo-nos fazer um tratamento mais apropriado das ideias e das reflexões colocadas pelos participantes durante os encontros, apresentando-as, graficamente, como narrativas restritivas ou lineares sobre os contextos, diversidades e dissidências, além de percebê-las como um espaço dinâmico de interligação de relações, afetos e afinidades entre a singularidade de cada tema trabalhado e os temas entre si. Desse modo, apresentamos a análise como pontos sinalizadores de fluxos dinâmicos, situados como caminhos de fuga de pensamentos e sistemas complexos.

Os diagramas serviram como ferramentas sensíveis para visualizar a obra e seu processo, sistematizando os temas conversados. Tornaram-se, portanto, uma produção visual que rompe com os formatos hegemônicos de divulgação, assumindo sua condição de imperfeição, de inacabado e processual. Consideramos tal dinâmica como uma oportunidade de mediação, a partir das quais é possível performar exercícios de imaginação e interpretação de novos sentidos, significados e relações, o que coincide justamente com Basbaum (2009), ao lembrar que os diagramas articulam ainda o impensado.

Mediante a impressão do material no formato de tabloides em duas cores e de distribuição gratuita, foi realizada uma espécie de registro fictício dos encontros

para os participantes e para o próprio programa, sendo que tal ação passou a ser tratada também como uma tática de difusão do pensamento visual.



Imagem 5: Estrutura de mediação e direitos humanos

Fonte: As autoras (2023)

Da mesma forma, passamos a vislumbrar as ferramentas efetivas para trabalhar com as imagens na perspectiva que transcendam a mera contemplação, inscrevendo-se no campo expandido e híbrido de pensamento e ação que oferecem os Estudos da Cultura Visual. Esses não somente se referem às possibilidades de produção metodológica, mas, também, enquanto espaços possíveis de sua aplicação e intervenção. O Programa buscou superar as formas consolidadas, como as organizações culturais que, em nosso modo de pensar, ainda consideram os indivíduos isolados e os objetos sob uma única aparente condição de materialidade. Por outro lado, promovemos formas coletivas de pensamento em que a subjetividade faça sentido nas relações que se estabelecem nos possíveis desencadeamentos que os objetos e as coisas provocam em nós e nessas relações.



Imagem 6: Intervenção nos espaços públicos

Fonte: As autoras (2023)

Fomentar o questionamento e o debate das representações visuais nos ambientes onde atuamos nos cotidianos implica abrir as instituições e espaços em que se realizam os processos de mediação com a influência e o possível impacto das imagens da internet, da publicidade, dos conteúdos audiovisuais em geral, da moda e da música, conteúdo que é introduzido não apenas por quem o produz, consome e circula. Preferimos, em vez de ignorá-los ou isolá-los, utilizar esses conteúdos, interagir com eles, explorar outras opções e gerar novas relações nos espaços físicos ou digitais onde se discute a criação de narrativas e ações.

Para a equipe de pesquisa, refletir sobre as imagens na atualidade implica expandir o foco com a finalidade de criar outros modos de ‘fazer pensar’ as visualidades e criar entrelaçamentos de narrativas e significados que questionem e superem a noção de autoridade institucional, tanto no âmbito artístico como pedagógico, favorecendo, assim, espaços mais amplos de compreensão e ação social.



Imagem 7: Intervenção nos espaços públicos
Fonte: as autoras (2023)

CONCLUSÃO

As investigações, as criações e as artes têm um papel significativo na ação política, ética, estética e poética como agenciamento de outros modos de *'verouirsentirpensar'* na sociedade contemporânea. A natureza e o impacto político das artes dependem da intenção do artista e do contexto em que a obra é recebida. Porém, compreendemos, pelas narrativas expostas neste artigo, que as artes são mobilizadoras de memórias, afetos, sensações e sentimentos disparadores de outros gestos ao *'verouirsentirpensar'* a vida cotidiana em seus modos de existência, em suas diferentes redes educativas e de tessituras de *'conhecimentossignificações'*.

Assim, como pesquisadoras dos cotidianos, trouxemos para esta reflexão a importância das artes na sua potencialidade de artefato cultural como expressão

política e de evidência das diferenças culturais e sociais que coexistem em nossa sociedade. As artes também são como linhas de fuga nos modelos hegemônicos de pensar as artes e seus espaços de ocupação, sendo usadas de forma engajada, pois “o memorável é aquilo que se pode sonhar a respeito do lugar” (Certeau, 1994, p. 190). As ‘práticaspensamentos’ que permeiam os tantos ‘dentrofora’ da escola, à medida que reconhecem o passante como autor dessas composições, veem-se capazes de ‘verouirsentirpensar’ e narrar a vida de modo mais sensível às emoções que caminham nesses gestos artísticos e singulares. Somos todos habitantes das artes, das ruas e ‘praticantespensantes’ nas/das/com as cidades e as escolas.

Da mesma forma, tal relação imbricada passa a nos dar pistas sobre as possibilidades em romper com as noções de disciplinas como uma hierarquização de conhecimentos, permitindo-nos pensar a criação de composições curriculares que extrapolam as especializações e que lancem mão de seus conhecimentos para a compreensão da vida com seus afetos para uma educação ética, estética, política e poética.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda; ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (Org.). **Estudos do Cotidiano, Currículo e Formação Docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-35.
- BASBAUM, Ricardo. Un mapa sin geografía. **Sur, sur, sur, sur**, SITAC VII. México DF: Patronato de Arte Contemporáneo, ACz. p. 201-205, 2009. Disponível em: <https://pac.org.mx/uploads/sitac/pdf/14.-Basbaum.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- CASTRO, Maria Cecília Souza de. **Andanças e migrações**: conversas com os ‘praticantespensantes’ e com os currículos e os cotidianos escolares. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CONCEIÇÃO, Rafaela Rodrigues; CERDEIRA, Maristela Petry; CASTRO, Maria Cecília Souza de. Andarilhar pelos guetos curriculares: éticas, estéticas, poéticas nos ‘espaçostempos’ das cidades. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, p. 1-14, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.67277>.
- DELEUZE, Gilles. **Imagem-tempo, cinema 2**. Potências do falso. Tradução de Araujo Ribeiro. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005. p. 155-178.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** São Paulo: Ed. 34, 1993.
- HERNÁNDEZ, Fernando; FENDLER, Rachel. Explorar los límites: IBA puede ser muchas cosas, pero no cualquier cosa. In: CONFERENCIA SOBRE INVESTIGACIÓN BASADA

- EN LAS ARTES E INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA, 2., 2014, Granada. **Anais...** Universidad de Granada, Granada, 2014.
- MIRANDA, Fernando. Experiencias de enseñar y crear en artes más allá de los muros de la universidad. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, Santa Maria, v. 16, n. 19, p. 01-13, jan./dez. 2023b.
- OLIVEIRA, Inês de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensadospraticados’ pelos ‘praticantespensantes’ dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, C. E.; MAGALHÃES CARVALHO, J. (Eds.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Alii, 2012. p. 47-70.
- PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele** – a arquitetura e os sentidos. São Paulo: Bookman, 2011.
- RODRÍGUEZ, Angel. **A Dimensão Sonora da Linguagem Audiovisual**. São Paulo: Senac SP, 2006.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: UbU, 2023.
- TOJA, Noale. **Movimentos migratórios e seus ‘fazeressaberes’ culinários nos/dos/com os cotidianos como questão curricular**. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SOBRE AS AUTORAS

Noale Toja é Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais – Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/FFP/UERJ). Bolsa Pós-doutorado FAPERJ nota 10. Doutora em Educação e Cotidianos – ProPEd/UERJ. Participante do GRPesq Currículos Cotidianos, Redes Educativas, Imagens e Sons, coordenado pela Dra. Profa. Nilda Alves. Pedagoga pela Faculdade de Formação de Professores – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ. Professora contratada no departamento de Educação da FFP/UERJ. Colabora em projetos de educomunicação. Atua com produção audiovisual, arte e tecnologia. Desenvolve projetos com vídeo expandido e monta exposições virtuais. *E-mail*: ffpuerj.noale@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1207-2795>.

Maristela Petry Cerdeira é Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Integrante do grupo de pesquisa “Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons”, coordenado por Nilda Alves. Professora de Geografia da Educação Básica. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná.

E-mail: maristelacerdeira@gmail.com.

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1588-0149>.

Valeria Cabrera Callaba é Mestre em Arte e Cultura Visual pela Faculdade de Artes – UdelaR – Universidade da República do Uruguai. Trabalha para o projeto I+D Pensar Arte / Agir Cidade: Intervenções pedagógicas e urbanas da cultura visual e da arte contemporânea do Núcleo de Pesquisa em Cultura Visual – NICV – da Faculdade de Artes da Universidade da República – UdelaR. Técnica em Museologia pela Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação – FHCE – da UdelaR.
E-mail: valcawalca@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2589-4076>.

Recebido em 21 de janeiro de 2025 e aprovado em 25 de fevereiro de 2025.

Saberes enredados ao redor de casa: Grupos de Pesquisa com Imagens, Sons e Afetos, em relação dialógica com Margaridas e Marielles

Knowledge entangled around the home: Research groups with Images, Sounds and Affects, in a dialogical relationship with Margaridas and Marielles

Saberes enredados alrededor de la casa: Grupos de Investigación con Imágenes, Sonidos y Afectos, en relación dialógica con Margaridas y Marielles

MAILSA CARLA PINTO PASSOS¹

VIRGÍNIA DE OLIVEIRA SILVA²

RESUMO: Neste artigo, dedicamo-nos a discutir a produção do filme de curta-metragem “Ao redor de casa”, de 2023, que apresentamos no X Seminário de Laboratórios e Grupos de Pesquisa com Imagens e Sons, em 2024, contextualizando a sua exibição na organização e realização do referido evento, que objetivou aproximar os diversos grupos articulados da UERJ, bem como grupos associados das universidades brasileiras e estrangeiras, à luz da ideia do conhecimento em rede (ALVES, 1999).

PALAVRAS-CHAVE: Cotidiano; conhecimento em rede; movimento de mulheres.

ABSTRACT: In this article, we dedicate ourselves to discussing the production of the short film “Ao redor de casa”, from 2023, which we presented at the X Seminar of Laboratories and Research Groups with Images and Sounds, in 2024, contextualizing its exhibition in the organization and realization of the referred event, which aimed to bring together the various articulated groups of UERJ, as well associated groups of brazilian and foreign universities, in light of the idea of knowledge in the network (ALVES, 1999).

KEYWORDS: Everyday life; networked knowledge; women’s movement.

1. Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

2. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

RESUMEN: En este artículo, nos dedicamos a discutir la producción del cortometraje “Ao redor de casa”, de 2023, que presentamos en el X Seminario de Laboratorios y Grupos de Investigación con Imágenes y Sonidos, en 2024, contextualizando su exhibición en la organización y realización del evento antes mencionado, que tuvo como objetivo reunir a los diversos grupos articulados de la UERJ, así como a grupos asociados de universidades brasileñas y extranjeras, a luz de la idea de conocimiento en red (ALVES, 1999).

PALABRAS CLAVE: Vida cotidiana; conocimiento en red; movimiento de mujeres.

INTRODUÇÃO

No final do Século XX e início do Século XXI, ao analisar a organização educacional dedicada aos tempos-espacos dos componentes curriculares, denominados pela história dominante como “disciplina”, Alves (2001) propôs, buscando uma melhor definição, o conceito de “campos de estudos” que seriam tecidos por “múltiplos conhecimentos teóricos-práticos”, organizando, “de maneira flexível, todos os espaços de desenvolvimento curricular”, entre eles, os projetos de pesquisa, por exemplo. Convidando, assim, os sujeitos dos estudos educacionais, sobretudo os do campo do currículo, a se afastarem da desgastada e impertinente metáfora da “árvore do conhecimento”, que pressupunha um percurso linear, hierárquico e uniforme:

Essa forma de “construir” o conhecimento é a que vai possuir uma grafia em árvore, que pressupõe um caminho obrigatório, único, linear e hierarquizado. É a partir desta idéia que se entende que se está melhor, se sabe mais, quando atingindo o cimo, chegamos às indispensáveis folhas (que nos permitem respirar melhor), às lindas flores (que nos permitem poetizar a vida) e aos frutos saborosos (que não nos deixam morrer de fome). (ALVES, 2001, p. 113).

E, diante de um mundo mergulhado em um contexto cada vez mais globalizado e tecnológico, Alves (2001) teceria caminhos para outras perspectivas metafóricas, destacando, para aquilo que se realiza de modo constante, horizontal, múltiplo e orgânico, a imagem das tramas, dos fios, dos enlaces que nos enredam e se fazem presentes nas tessituras de diversas redes:

Tudo isto popularizou um termo – rede – que está, hoje, no âmago da nova forma de construir o conhecimento, em todas as áreas de atividades humanas – das ciências aos movimentos sociais, do mundo do trabalho à comunicação social (ALVES, 2001, p. 119).

Os efeitos desta mudança metafórica/teórica em relação a como se realiza o processo de conhecimento implicaram não só em uma nova concepção imagética da própria produção do conhecimento, mas também na forma como se organiza a socialização dos conhecimentos produzidos e na busca do entendimento sobre para quais fins tais produções ocorrem:

... abrir espaço e tempo à compreensão das relações entre o conhecimento real, o currículo concreto e as novas tecnologias e novos conhecimentos existentes na sociedade – a informação sobre tudo isto que circula, como circula, por que circula e a favor de quem circula (ALVES, 2001, p. 120).

A partir desta “perspectiva enredada”, surgiram, por exemplo, as doze edições do *REDES – Seminário Internacional as redes educativas e as novas tecnologias*, bem como as dez edições do *Seminário de Laboratórios e Grupos de Pesquisa com Imagens e Sons*, organizadas pelo ProPEd-UERJ, e iniciadas em 2001 e em 2002, respectivamente.

Em sua versão mais recente – a décima – o Seminário de Laboratórios e Grupos de Pesquisa com Imagens e Sons, em maio de 2024, foi organizado pelo Laboratório Educação, Imagens e Sons (LBEIS), do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd), da Faculdade de Educação do campus Maracanã, em conjunto com o LBEIS do PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores, campus São Gonçalo, ambos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. A temática da referida edição foi “Redes Educativas, imagens e sons na produção e circulação de ‘conhecimentossignificações’: conversas entre pesquisas em Educação”, congregando uma rede nacional e internacional³ de grupos de pesquisa e laboratórios envolvidos com a questão da produção das imagens e sons em diferentes linguagens, dispositivos e suportes. Objetivou-se ali, mais uma vez, aproximar os diversos grupos articulados da UERJ, bem como os associados das universidades brasileiras – a saber, UFPB, UFF, UFRRJ, UFES, UFG, UNESA, UEA, UNISO, UNICAMP,

3. Os nomes dos grupos de pesquisa aos quais nos referimos estão indicados em www.lab-eduimagem.pro.br

UFBA, UNEMAT, UFSC; e das universidades internacionais, tais sejam, Université de la Normandie – Rouen/Caen/França, Universidad de Buenos Aires/Argentina e Universidad de la República/Uruguai, com compartilhamentos que permitem conhecer os projetos desenvolvidos nessas instituições e produzir conhecimentos comuns, reafirmando a ideia de Santos (2023), para quem troca não significa a mesma coisa que compartilhamento.

A troca significa um relógio por um relógio, um objeto por outro objeto, enquanto no compartilhamento temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. E afetos não se trocam, se compartilham. Quando me relaciono com o afeto com alguém, recebo uma recíproca desse afeto. (...) O compartilhamento é uma coisa que rende (SANTOS, 2023, p. 36).

A intenção das organizadoras e dos organizadores na décima edição, para além das trocas de conhecimentos, era a de que ocorresse um compartilhamento de afetos – afetos no sentido de afetarmo-nos uns com os trabalhos dos outros. Para isso, sugeriu-se que nesta edição, um grupo apresentasse e comentasse o trabalho de um grupo parceiro, priorizando os “usos” possíveis daquele trabalho em suas pesquisas.

Certeau (1996) nos ensina que é no “uso” que os praticantes “fazem com”, reinventando os processos e produtos culturais nas suas práticas cotidianas. A proposta, naquele momento, era que se estabelecesse um diálogo entre grupos e/ou laboratórios, tendo como foco os produtos das pesquisas de cada um, ou seja, os seus trabalhos. Que um pudesse contribuir com o trabalho do outro, reinventando para ele outros usos e outras formas de diálogo.

Como quer Bakhtin (2003), o dialogismo consiste em um processo de comunicação interativa no qual nos reconhecemos através do outro, percebendo a palavra deste outro numa relação de reciprocidade, que implica o discurso do outro em nosso próprio discurso, potencializando a produção de sentidos. Nesse sentido, a escolha dos pares foi realizada pelas organizadoras e pelos organizadores do X Seminário, a partir de critérios de proximidade de proposta temática e de proximidade de linguagem, priorizando esse potencial dialógico entre os grupos e/ou laboratórios. Cada um deles deveria escolher uma de suas produções audiovisuais para compartilhar, com antecedência, em um site que ficaria à disposição de outro grupo e/ou laboratório para que pudesse vê-la, ouvi-la, afetar-se e, a partir desta recepção, dialogar, durante a realização do X Seminário.

Tal metodologia envolveu toda a rede de grupos articulados e grupos associados com o objetivo geral de “conversar” em torno dos aspectos comuns de nossos projetos, destacando as suas relações com imagens e sons, com vistas a dar maior visibilidade a esta rede nacional e internacional, sobretudo, naquilo que afeta a relação Educação-Imagens-Sons, aumentando, assim, a potencialidade de articulação entre as pesquisas.

Além disso, ao final da realização do referido Seminário, foi criada a Rede de Educação, Imagens, Sons e Afetos – REISA⁴, reunindo pesquisadoras e pesquisadores de diferentes universidades nacionais e internacionais, objetivando “pesquisar, estudar e compreender a presença das relações entre Educação e Imagens, Sons e Afetos nos acontecimentos educativos”⁵.

Derivam, exatamente, deste movimento e momento tanto a ideia da publicação da presente revista pela Unicamp quanto a da escrita deste trabalho pelas líderes do Grupo de Pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ProPEd-UERJ, e do Grupo de Pesquisa em Educação e Cinema – PEDCINE, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – CE/UFPB, a saber, Professora Mailsa Passos e Professora Virgínia de Oliveira Silva, respectivamente.

O enredamento do GP Culturas e Identidades no Cotidiano e GP em Educação e Cinema – PEDCINE já vem se tecendo há 17 anos. Além de doze edições da *Mostra Interestadual do Cinema Paraibano – PB/RJ*, promovendo exibição e debate de filmes produzidos em todo o Estado da Paraíba, bem como oficinas de linguagem cinematográfica, nas duas instituições de ensino superior envolvidas – UERJ e UFPB, são frutos audiovisuais desta relação, por exemplo, a produção de três filmes documentários de curta-metragem: “Diabolin” (2014), “Costureiras” (2018) – este em enredamento com o GP Infância e Cultura Contemporânea, liderado pela Professora Rita Ribes, do ProPEd-UERJ – e “Ao redor de casa” (2023).

Consideramos essas três produções audiovisuais como uma trilogia sobre o trabalho que temos desenvolvido em conjunto, já que nos três filmes a temática do trabalho, do Cotidiano e da criação necessariamente implicada neste campo de conhecimento encontram-se fortemente presentes, assim como nos nossos GPs.

Em “Diabolin”, produção de 2014, cujo protagonista é o personagem de Gilberto do Nascimento Ferreira, contamos a história de um artista popular, em

4. Conferir em www.reisa.uerj.br.

5. Idem.

busca da sobrevivência própria e dos filhos, o seu cotidiano, a sua relação com o seu trabalho como palhaço e malabarista pelas praças e ruas de Recife e Olinda, no estado de Pernambuco, e outras histórias de sua trajetória, contadas por ele, por seus amigos e por sua plateia.

Em “Costureiras”, documentário de 2018, as protagonistas são quatro mulheres que criaram seus filhos e sustentaram suas famílias com o trabalho com a máquina de costura. Este foi o nosso primeiro trabalho priorizando, especificamente, a temática das questões femininas, pertinentes ao universo laboral e ao campo do Cotidiano; perspectivas a que demos continuidade no curta-metragem do gênero documentário “Ao redor de casa”, em 2023.

No presente trabalho, debruçamo-nos, mais especificamente, sobre o último produto audiovisual realizado, até o presente momento, nesse enredamento: o filme documentário de curta metragem “Ao redor de casa” (2023).

AO REDOR DE CASA: LUGAR DE MULHER É NO MUNDO E NA LUTA.

Quantos mais vão precisar morrer para que essa guerra aos pobres acabe?

Marielle Franco

Quando mulheres se unem na luta para criar um outro mundo, diferente deste excludente com o qual parecemos, por vezes, ter-nos acostumado, o patriarcado e o capitalismo, historicamente cúmplices no projeto de tornar-nos uma sociedade cada vez mais injusta e desigual, reagem de forma violenta. É por isso que cada vez mais histórias de mulheres que lutam e que, organizadas, não se submetem, precisam ser narradas. Muito em função disso, realizamos o filme “Ao redor de casa”. É preciso falar sobre essas mulheres, mas não só, é preciso que *falemos com elas*, que as escutemos de maneira sensível e sincera e que narremos sobre aquilo do que elas são capazes. É necessário que suas histórias sejam luz e referência para outras.

Duas dessas mulheres aguerridas que tombaram vitimadas pela violência a que nos referimos um pouco antes foram Margarida Maria Alves e Marielle Franco. A primeira, uma sindicalista, ativista dos direitos dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais, foi brutalmente assassinada, na presença de seu marido e de seu filho, em sua casa, em Alagoa Grande, na Paraíba, em 12 de agosto de 1983, a mando de latifundiários do Grupo da Várzea, contrariados com sua atuação à frente da presidência do sindicato.

O que seus assassinos não imaginavam é que, depois da morte da agricultora, a mobilização dos trabalhadores rurais aumentaria significativamente. Em homenagem à sindicalista, foi criada a Marcha das Margaridas, que acontece desde 2000, em Brasília, a cada quatro anos.

Tornar-se semente fértil foi o que também aconteceu com Marielle Franco, uma socióloga, oriunda da Comunidade da Maré, feminista, ativista dos direitos humanos, vereadora do Rio de Janeiro, eleita no ano de 2016. Ela e seu motorista, Anderson dos Santos, foram assassinados em 14 de março de 2018, pela milícia carioca, a mando de determinado grupo político, no Centro do Rio de Janeiro.

Era início de 2019, o contexto da política nacional não era nada animador, havia um sentimento de total desesperança pairando sobre os setores progressistas do país, desde os resultados do último pleito presidencial, quando, em um evento do Armazém do Campo, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, no Bairro da Lapa, na cidade do Rio de Janeiro, conhecemos a professora Maria Lucia Vignoli, do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, do estado do Rio de Janeiro. Através dela, tomamos conhecimento de que em março daquele mesmo ano, aconteceria a 10^a *Marcha pela Vida das Mulheres e pela Agroecologia*, no Município de Remígio, no Polo da Borborema⁶, no estado da Paraíba. Ainda segundo ela, naquela edição o coletivo de mulheres camponesas, organizado pela Associação de Agricultura Familiar e Agroecologia – AS-PTA, faria a marcha no dia 14 de março, homenageando a Vereadora Marielle Franco.

A partir deste momento, fomos afetadas por um impulso vital, por uma necessidade criadora que precisava de extravasamento, aquele sentimento de derrota nacional que nos impunha um peso e parecia nos levar para baixo, de repente, desapareceu, sendo substituído pela esperança de podermos documentar um possível momento histórico de renovação de forças. Assim, após realizarmos contato com as organizadoras da 10^a Marcha, organizamos a nossa pequena equipe técnica/criativa, formada por João Paulo Lima, Kennel Rógis, Mailsa Passos e Virgínia de Oliveira Silva, e, no dia 13 de março de 2019, chegamos de manhã cedo ao Município de Remígio/PB para acompanhar as 24 horas anteriores ao evento e a sua complexa organização, até o momento da marcha, que foi antecedida por uma encenação do grupo de teatro das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais do Polo da Borborema/

6. Além de Remígio, o Polo da Borborema/PB é formado por diversos municípios paraibanos, entre eles, Solânea, Casserengue, Queimadas, Esperança, Arara, Areal, Algodão de Jandaíra, Lagoa Seca e Montadas.

PB, e se encerrou com um show da cantora e compositora pernambucana Lia de Itamaracá, passando ainda por exposições de galhardetes com mensagens poéticas, palavras de ordem e fotografias de líderes feministas; depoimentos de mulheres agroecologistas participantes; discursos políticos das lideranças femininas, coreografias e entoações de hinários dos movimentos sociais envolvidos no evento.



Figura 1 – Parte da X Marcha pela Vida das Mulheres e pela Agroecologia, em rua de Remígio/PB, vista do alto – Fonte: Fotografia de João Paulo de Lima (2019)



Figura 2 – Mensagem em faixa presente na X Marcha pela Vida das Mulheres e pela Agroecologia, em Remígio/PB – Fonte: Fotografia de Kennel Rógis (2019)

O nosso interesse inicial era conhecer que sentidos essas mulheres camponesas, organizadas em torno de 13 sindicatos rurais, em luta pela agroecologia, pela defesa da vida feminina e pelo bem-viver, produziram sobre Marielle Franco, uma ativista urbana. Quais os diálogos possíveis entre a luta de mulheres no espaço citadino e as do campo? O que esse coletivo de mulheres e suas lutas teriam a nos ensinar? E acabamos nos enredando em suas múltiplas teias de relações e afetos, antes, durante e após a realização da X Marcha.

Sempre que tentamos descrever o que nos atravessou no encontro com essas companheiras, as palavras nos faltam e a emoção transborda. A experiência de testemunhar como um grupo de algumas dezenas de mulheres é capaz de organizar uma marcha que reúne e põe em movimento mais de 5 mil mulheres pelas ruas estreitas de uma pequena cidade que, segundo o Censo Demográfico Brasileiro do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022), possuía uma população de pouco mais de 17 mil habitantes, não cabe em palavras, não cabe nas imagens que produzimos, não cabe na escrita deste texto.

Pudemos conhecer um grupo de pessoas engajadas em uma luta comum, e comprometidas utopicamente com a emancipação de todas as mulheres. E, como

já dissemos, nessa performance política está presente de maneira imperiosa a arte – a música, o teatro, a dança, a poesia – em uma mística aglutinadora de pessoas, sobretudo pelos seus sentimentos e pela solidariedade.



Figura 3 – Detalhe de participantes da X Marcha pela Vida das Mulheres e pela Agroecologia, em Remígio/PB – Fonte: Fotografia de João Paulo de Lima (2019)

Esse encontro, além de nos fazer recuperar uma esperança que naqueles tempos havíamos perdido, fez-nos colocar, daquele momento para a frente, nosso trabalho e nossa voz à disposição dessa luta, e significou para nós um aprendizado extraordinário. A cada fala, a cada conversa, a sensação era de que aprendíamos mais sobre nós mesmas. O que move essas mulheres? De onde elas retiram tanto poder de organização e disposição para a luta? Eram algumas das muitas perguntas que nos fazíamos, enquanto marchávamos com elas, afetadas, acolhidas e emocionadas.

Destacamos, especificamente, a força da mensagem contida no discurso final do filme, sobre os assassinatos de Margarida Maria Alves e Marielle Franco, pronunciado por Roselita Vitor da Costa Albuquerque, a Rose, uma das coordenadoras

do Polo da Borborema/PB, da Marcha das Mulheres e líder do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Remígio/PB, que passamos a transcrever aqui:

Não foi uma morte qualquer. Marielle era uma mulher negra, era uma mulher da favela, era uma mulher pobre que foi para a Câmara de Vereadores, e incomodava a elite do Rio de Janeiro, e por isso Marielle foi assassinada. Foi assassinada também como foi Margarida Maria Alves, sindicalista, camponesa. E todas as duas foram [mortas] com um tiro na cabeça. Na cabeça, companheiras, porque é o lugar que nós pensamos, que nós criamos ideias, que nós pensamos um mundo novo. Por isso, aqui a nossa homenagem a Marielle. Somos todas Marielle! Marielle vive em cada uma de nós. Margarida vive em cada uma de nós. Não podemos nos calar. Não podemos ter medo, companheiras. Precisamos fazer esse Brasil livre para todas as pessoas, não para apenas uma pouca parcela de ricos e brancos deste país. Por isso, precisamos seguir em marcha. Precisamos nos unir, precisamos descobrir qual é a nossa classe social. Somos negras e negros, somos pobres. Precisamos engrossar as fileiras de um Brasil novo, junto com Marielle, junto com Margarida Maria Alves, e temos certeza que elas estão aqui, no nosso meio. (ALBUQUERQUE, 2023, *In: AO REDOR DE CASA*, 2023, 14 minutos e 35 segundos).



Figura 4 – Roselita Vitor da Costa Albuquerque, uma das coordenadoras da X Marcha e do Polo da Borborema/PB, e líder do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Remígio/PB
Fonte: Fotografia de Kennel Rógis (2019)

Infelizmente, não é possível que a economia da escrita dessa transcrição evidencie a entonação de Rose, comovente e comovida, a nos afetar a todas e todos ao final de nosso documentário, mas que fique aqui o registro da mesma. A palavra é ponte entre eu e o outro, como nos ensinaram Bakhtin & Voloshinov (2004). E todo discurso produzido prevê um auditório social que é a quem ele se dirige. Fenômeno de caráter complexo, o discurso envolve não somente a voz e o ponto de vista do enunciador, mas para além disso, envolve as vozes sociais que polifonicamente habitam o discurso.

Essas vozes também habitam o discurso de Rose, quando ela se dirige às mulheres que estão marchando na luta por seus direitos, em homenagem a duas mulheres que tombaram assassinadas pelos poderosos que sentiram o seu poder ameaçado por suas ações políticas, por suas lutas, mais do que isso, por sua própria existência. A sua enunciação tem como auditório as milhares de mulheres camponesas que ali a estão ouvindo a céu aberto. Mas para além disso, são as mulheres camponesas organizadas que falam pela voz dessa liderança. Via de mão dupla, dinâmica de encontros polifônicos são as vozes de Marielles e Margaridas que manifestam o sentir/pensar um mundo novo, utópico, um Brasil no qual não existam desigualdades nem no campo e nem no ambiente urbano, um país sonhado feminino.



Figura 5 – Galhardetes da X Marcha com fotografias de Margarida Maria Alves e Carolina de Jesus
Fonte: Frame de “Ao redor de casa”, de Mailsa Passos e Virgínia de O. Silva (Doc., 18 min., 2023)



Figura 6 – Estandarte com o rosto de Marielle Franco, desfraldado ao lado da Câmara Municipal de Remígio/PB

Fonte: Frame de “Ao redor de casa”, de Mailsa Passos e Virgínia de O. Silva (Doc., 18 min., 2023)

À GUIA DE CONCLUSÃO

Ao definir seu conceito de “escrevivência”, Conceição Evaristo contrapõe o espelho de Narciso aos espelhos (abebés) de Oxum e de Yemanjá. Tomamos emprestada a relação que a autora estabelece para tecermos uma reflexão sobre a ação das mulheres da agroecologia do Polo da Borborema, no estado da Paraíba. A escritora afirma que em contraposição a uma escrita narcísica, cujas águas espelham apenas o próprio rosto de quem escreve – que é a quem ela está se referindo – a escrevivência não se “limita à história de um eu sozinho, o que se perde na solidão de Narciso (...) surdo às nossas vozes”. O nosso espelho seria o de Oxum e o de Iemanjá porque quando lançamos nossos olhares para esses espelhos, nos damos conta da nossa beleza negligenciada, silenciada, na medida em que escapa aos padrões de uma ordem colonial, e entramos em contato com o poder da beleza feminina. “No abebé de Oxum, nos descobrimos belas, e contemplamos a nossa própria potência.”

E esse espelho é complementado pelo abebé de Iemanjá, “para que possamos ver outras imagens para além do individual”. Aí, já não somos mais pessoas sozinhas, pois este último espelho nos oferece a dimensão da força da beleza do coletivo e nos revela a possibilidade de escrever uma história de muitas vozes (Evaristo, 2020, p. 39).

É este o sentido da luta das camponesas paraibanas que marcham anualmente pela vida das mulheres e pela agroecologia: multiplicar as vozes que manifestam a beleza do coletivo, voltar seus espelhos para o conjunto dessas vozes que gritam palavras de ordem, cantam, teatralizam, carnavalizam utopicamente – “seguiremos em luta até que todas sejamos livres”, como elas mesmas avisam constantemente, durante a Marcha. O capitalismo e o patriarcado são o lago de Narciso.

Destacamos, por fim, que as mulheres do Polo da Borborema/PB, com os espelhos de Oxum e de Iemanjá, também fiam, cotidianamente, tal qual Penélope, as suas redes de conhecimentos, afetos e esperanças. Tais redes são tecidas com as fibras que sustentam as lutas feministas contra a perversa lógica narcisística do patriarcado e do capital. Assim, elas se fortalecem cada vez mais em suas marchas ao redor de casa. A casa delas é o mundo todo, no qual também nos enredamos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. *In*: GARCIA, Regina Leite; ALVES Nilda. (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 111-120.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOSHNOV, V. N.) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. edição. São Paulo: Editora Hucitec, 2004. 196 p.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 341 p.
- CERTEAU, Michel **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 2. edição. Petrópolis: Vozes, 1996. 351 p.
- EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabela Rosado. **Escrevivências: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Remígio/PB – Cidades e Estados. *In*: **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro. IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/remigio.html>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- PASSOS, Mailsa. **Experiência curriola: notas sobre as memórias de uma educadora**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 132 p.
- SANTOS, Antonio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. 1. edição. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023. 112 p.

REFERÊNCIAS FÍLMICAS

- AO REDOR de casa – Codiretoras: Mailsa Passos e Virgínia de Oliveira Silva –Produção: Projeto Cinestésico – Cinema e Educação. Documentário, 18 minutos, Remígio/PB e Alagoa Grande/PB, Corj, 2023.

COSTUREIRAS – Codiretoras: Mailsa Passos, Rita Ribes e Virgínia de Oliveira Silva – Produção: ProPed – UERJ e Projeto Cinestésico – Cinema e Educação. Documentário, 15 minutos, Coremas/PB, João Pessoa/PB, São João do Cariri/PB, Rio de Janeiro/RJ, Cor, 2018.

DIABOLIN – Codiretoras: Mailsa Passos e Virgínia de Oliveira Silva – Produção: ProPed – UERJ e Projeto Cinestésico – Cinema e Educação. Documentário, 15 minutos, Recife/PE, Olinda/PE, Rio de Janeiro/RJ, Cor, 2014.

SOBRE AS AUTORAS

Mailsa Carla Pinto Passos é Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/Rio. É Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Procientista, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano do PROPED/UERJ.
E-mail: mailsappassos@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1204-4505>.

Virgínia de Oliveira Silva é Doutora em Educação pela Uff; Professora Associada IV do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba; líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Cinema – PEDCINE; coordenadora, na extensão, do Projeto Cinestésico – Genealogia, Cinema e Educação – Ano 2; cineclubista; poetisa; roteirista; e diretora de cinema.

E-mail: cinestesico@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7241-4427>.

Recebido em 30 de janeiro de 2025 e aprovado em 24 de fevereiro de 2025.

Entre apropriações criativas e cineconversas: uma experiência de curadoria educativa na universidade como meio de ‘estar junto’

Between creative appropriations and cineconversations: an educational
curatorial experience at university as a way of ‘being together’

Entre apropiaciones creativas y cineconversaciones: una experiencia
de curaduría educativa en la universidad como forma de ‘estar juntos’

ALEXANDRE SILVA GUERREIRO¹

RESUMO: O presente artigo propõe uma reflexão sobre uma experiência de curadoria educativa dentro da universidade como meio de ‘estar junto’. Durante o X Seminário de Laboratórios e Grupos de Pesquisa em Educação, Imagens e Sons, realizado no Rio de Janeiro e São Gonçalo, em 2024, foram realizadas duas sessões de curtas metragens para promover cineconversas a partir dos filmes. Temos como objetivo pensar na importância da curadoria educativa e da figura do *professorcurador* no sentido de promover experiências transformadoras nos cotidianos escolares. Seguimos a perspectiva de um relato de experiência, tendo como abordagem teórico-metodológica o estudo nos/dos/com os cotidianos, entendendo as sessões propostas como um momento de encontro, troca e produção de conhecimento através dos sons e imagens apresentados.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema e educação; apropriação criativa; cineconversas; curadoria educativa.

ABSTRACT: This paper proposes a reflection on an educational curatorial experience within the university as a way of ‘being together’. During the X Seminar of Laboratories and Research Groups with Education, Images and Sounds, held in Rio de Janeiro and São Gonçalo, in 2024, two screenings of shortfilms were held to promote cineconversations based on the films. Our aim is to think about the importance of educational curatorship

1. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/FFP/PPGEDU, São Gonçalo/RJ, Brasil.

and the figure of the *teacher-curator* in promoting transformative experiences in everyday school life. We followed the perspective of an experience report, taking as our theoretical-methodological approach the research on the/ of the/ with the everyday life, understanding the proposed sessions as a moment of encounter, exchange and production of knowledge through the sounds and images presented.

KEYWORDS: Cinema and education; creative appropriation; cineconversations; educational curatorship.

RESUMEN: Este artículo propone una reflexión sobre una experiencia de curaduría educativa dentro de la universidad como forma de «estar juntos». Durante el X Seminario de Laboratorios y Grupos de Investigación con Educación, Imágenes y Sonidos, realizado en Río de Janeiro y São Gonçalo, en 2024, se realizaron dos proyecciones de cortometrajes para promover cineconversaciones a partir de las películas. Nuestro objetivo es reflexionar sobre la importancia de la curaduría educativa y la figura del *docente-curador* en términos de promoción de experiencias transformadoras en la cotidianidad escolar. Seguimos la perspectiva de un relato de experiencia, tomando como enfoque teórico-metodológico las investigaciones en/ de/ con los cotidianos, entendiendo las sesiones propuestas como un momento de encuentro, intercambio y producción de conocimiento a través de los sonidos e imágenes presentados.

PALABRAS CLAVE: Cine y educación; apropiación creativa; cineconversaciones; curaduría educativa.

INTRODUÇÃO

A prática de exibir filmes em contextos educacionais coloca em pauta questões específicas provenientes da interseção cinema e educação. Escolher quais filmes exibir, com que motivações e intenções é algo que marca a curadoria educativa (Vergara, 2018; Martins, 2006). Quando professoras e professores, a partir de seus repertórios e vivências com os sons e imagens que compõem suas trajetórias afetivas, decidem exibir determinadas obras audiovisuais no ambiente educacional, adentramos um universo de possibilidades próprio da relação que se estabelece entre o cinema, entendido como matriz de todo o universo audiovisual contemporâneo, e a educação.

Muito já se escreveu sobre o risco do conteudismo sempre presente nessa relação (Bergala, 2008; Fresquet, 2013; Preto, 2013). Exibir um filme como apoio pedagógico, com a intenção de complementar ou ilustrar determinado conteúdo programático, diminui a potência que o trabalho com sons e imagens pode trazer

para a sala de aula, na medida em que se perde de vista os aspectos éticos, estéticos, políticos e poéticos que o audiovisual tem a nos oferecer. Essa é uma discussão que passa pela formação inicial e continuada de professoras e professores. Como esperar que tais profissionais tenham elementos para aprofundar as cineconversas (Alves; Ramos, 2022) acerca de um filme se uma reflexão mais densa sobre o trabalho com sons e imagens permanece ausente nas faculdades de formação de professores que, muitas vezes, reproduzem o conteudismo tão criticado no território dos estudos de cinema e educação? O que importa quando levamos sons e imagens para o ambiente escolar que seja mais importante do que o ato de ‘estar junto’ diante desses sons e imagens, e de *verouirsentirpensar* um filme?

Acreditando na potência das cineconversas, que está baseada na troca entre os participantes após as sessões de filmes, com suas impressões e afetações, pegamos emprestado o termo ao grupo de pesquisa “Currículos, Redes Educativas e Imagens”, coordenado pela Professora Nilda Alves, a partir do entendimento de que o conceito de cineconversas é mais apropriado do que o de cineclube, uma vez que nas cineconversas a centralidade não está nos filmes, mas no conhecimento que produzimos juntos, a partir das trocas possíveis que se seguem às exibições. Dessa forma, *verouirsentirpensar* os filmes se estabelece como processo individual e coletivo que reverbera nas cineconversas como uma forma de estarmos juntos na educação.

Nesse sentido, amparamo-nos em Nilda Alves *et al.* (2021, p. 162), que entendem que:

Ao ‘verouirsentirpensar’, em cada filme trazido às ‘cineconversas’, com suas tantas possibilidades de compreender uma obra e as realidades que cria, sentimo-nos, muitas vezes, crianças: descobrindo um novo filme; rindo de algumas coisas que traziam; fugindo de coisas terríveis que apresentava, não querendo ver aquilo... Conseguindo perceber, assim, as tantas relações entre as redes educativas e as diferentes relações entre os que nelas estão incluídos ou excluídos.

Neste texto, propomos uma reflexão sobre uma experiência de curadoria educativa na universidade como meio de ‘estar junto’. Durante o X Seminário de Laboratórios e Grupos de Pesquisa em Educação, Imagens e Sons, realizado no Rio de Janeiro e São Gonçalo, em 2024, foram montadas duas sessões de curtas metragens para promover cineconversas a partir dos filmes junto aos participantes do Seminário. Temos como objetivo pensar a importância da curadoria educativa e da figura do *professorcurador* como centrais para promovermos experiências

transformadoras nos cotidianos escolares. Adotamos, aqui, a perspectiva de um relato de experiência, tendo como abordagem teórico-metodológica o estudo nos/dos/com os cotidianos, a partir do pensamento de Nilda Alves (2015, 2021, 2022), entendendo as sessões propostas como um momento de encontro, troca e produção de conhecimento através dos sons e imagens apresentados.

Ao refletirmos sobre essas cineconversas, pensamos na importância de estarmos juntos *vendoouvindosentindopensando* os filmes, compartilhando com pesquisadoras e pesquisadores que participaram do X Seminário um momento singular. A circulação de conhecimentos e afetos produzidos a partir desses momentos são muitos e funcionam como forma de resistência diante do cenário das novas tecnologias que, muitas vezes, tendem a nos isolar, seja através dos dispositivos móveis como mananciais de sons e imagens, seja através da experiência individualizada que as plataformas de *streaming* nos oferecem. *Verouvirsentirpensar* os filmes é um meio de ‘estar junto’ produzindo conhecimento, construindo nossas visões de mundo e desenvolvendo sensibilidades.

Iniciamos com uma reflexão sobre a importância de ‘estarmos juntos’ *vendoouvindosentindopensando* filmes e entendendo esses momentos como formas de resistência diante do cenário tecnológico atual. Em seguida, refletimos sobre a experiência da curadoria educativa realizada durante o X Seminário como forma de apropriação criativa e como mote para a produção de conhecimentos e sensibilidades através das cineconversas. Concluímos com o entendimento de que essas experiências formativas através de sons e imagens nos convocam a seguir refletindo sobre as dimensões ética, estética, política e poética dos filmes, e sobre as relações que se estabelecem entre o cinema e a educação como produção de conhecimentos e afetos.

IMAGENS E SONS COMO MEIO DE ‘ESTAR JUNTO’

‘Estar junto’ é um primeiro movimento importante quando pensamos na realização de uma sessão de filmes. A experiência cultural iniciada com os irmãos Lumière quando da invenção do cinematógrafo dizia respeito a esse aspecto de estarmos juntos, num mesmo ambiente, assistindo a imagens que criavam a ilusão do movimento. A lendária sessão de cinema que teve lugar no dia 28 de dezembro de 1895, no Grand Café, no Boulevard des Capucines, em Paris, funciona como um marco da invenção tecnológica em si, e provocou a reação, por vezes questionada por historiadores do cinema, de uma plateia que se assustou com o movimento do trem que se aproximava da câmera, em *Chegada de um Trem na Estação* (*L’Arrivée d’un train en Gare*

de *La Ciotat*, dirigido pelos irmãos Lumière, em 1895), um dos filmes exibidos naquela sessão. Mas o diferencial do cinematógrafo não era a criação da ilusão do movimento em si, que outras máquinas já haviam criado antes, mas a possibilidade de projeção das imagens a pessoas que experimentavam juntas essas imagens.

A atenção sempre dada ao invento tecnológico em si, de certa forma, ofuscou esse fato que era essencial à invenção do cinematógrafo: a possibilidade de estarmos juntos num mesmo *espaçotempo* assistindo a sons e imagens. Cabe lembrar que mesmo no intervalo em que o cinema era considerado mudo, que vai desde esse “primeiro cinema” até a revolução do cinema sonoro, cujo marco principal é o lançamento do filme estadunidense *O Cantor de Jazz* (*The Jazz Singer*, de Alan Crosland), em 1927, o cinema sempre se utilizou de sons reproduzidos ao vivo ao lado das imagens. Antes da invenção do cinematógrafo pelos irmãos Lumière, a busca pela reprodução do movimento das imagens era incessante, mas direcionava para experiências individuais, como o *kinetoscópio*², de Thomas Edison. Dessa forma, o cinema, como passamos a conhecer desde 1895, não foi apenas um largo passo na revolução cinematográfica que estava por vir, mas surgiu como uma possibilidade de ‘estarmos juntos’ sentindo e nos afetando por sons e imagens.

Ironicamente, as novas tecnologias avançam hoje e, cada vez mais, na direção da experiência individualizada de Thomas Edison, através da reprodução de sons e imagens em dispositivos móveis, ou mesmo de plataformas de *streaming* que, a partir do uso de algoritmos, oferecem cardápios de filmes gerados através do próprio comportamento individual do usuário nas plataformas. Porém, o cinema, em seu aspecto coletivo, resiste tanto comercialmente quanto em nossas práticas pedagógicas. Promover momentos de *verouvirsentirpensar* filmes estando juntos realiza algo de essencial ao cinema que hoje se coloca como uma verdadeira forma de resistência. Por óbvio, o uso das plataformas de streaming e das tecnologias poderá ser apropriado coletivamente, mas é inegável que a individualização da experiência audiovisual é uma marca da tecnologia na sociedade hodierna.

Ao mesmo tempo, não basta estarmos juntos diante de sons e imagens se não refletirmos sobre nossas intenções em relação ao que queremos com cada sessão, com cada escolha de filmes e com o próprio movimento de estarmos juntos. Afinal, quando consideramos uma sessão qualquer de filmes, que diferença faz experienciar sons

2. O *kinetoscópio*, desenvolvido, em 1889, por William Dickson, assistente de Thomas Edison, é um dispositivo criado para o visionamento de filmes, que permitia o visionamento das imagens ‘em movimento’ a uma pessoa de cada vez através de uma janela/visor.

e imagens na companhia de outras pessoas ou sozinhos em casa? O que se modifica no *verouvirsentirpensar* sons e imagens quando reproduzimos a essência do cinema no ambiente educativo, na valorização do ‘estar junto’? Acreditamos que a experiência de *verouvirsentirpensar* filmes juntos em ambientes educativos abre outras possibilidades de troca, uma vez que as cineconversas colocam o foco na produção de conhecimentos e afetos a partir das exibições, que é o que nos interessa pensar aqui.

Assim, duas certezas se colocam no proscênio: a afirmação do ‘estar junto’ na exibição e nas cineconversas como um método a ser adotado, como aposta ética e como um ato de resistência às novas tecnologias quando estas individualizam nossas experiências e nos afastam uns dos outros; a atenção às escolhas que fazemos, aos sons e imagens que decidimos, de alguma maneira, colocar numa mesma sessão, que nos farão refletir sobre os mais variados temas. Na primeira, somos pesquisadores que acreditamos na produção de conhecimentos para além das disciplinas tradicionalmente constituídas, e em *espaçotempos* outros para que o pensamento sobre os sons e imagens circule; na segunda, somos curadores que escolhem quais sons e imagens farão parte dessa experiência, que é ética, estética, política e poética na medida em que aciona todas as dimensões possíveis da arte, e não apenas uma abordagem conteudista dos filmes, ou seja, acreditamos em formas de estar também com os filmes e com todo o universo de conhecimentos, temas, afetos e pensamentos que eles evocam.

As escolhas que fazemos nos aproximam do conceito de curadoria, na medida em que o curador é aquele que ressignifica a obra de arte através de um recorte, de um determinado olhar, de sua visão de mundo. Nesse sentido, é importante lembrar que o trabalho do curador vem se desenvolvendo ao longo do tempo: “A palavra curador vem do latim *curare*, que por sua vez chega à nossa língua como curar - na acepção de “cuidar” ou “conservar”: tomar conta das obras de arte. Mas a profissão, tal como a conhecemos, é moderna...” (Leonzini, 2010, p. 9). Assim, a curadoria é algo que se desenvolve ao longo do tempo, e que, simultaneamente, guarda algo dessa ideia original de cuidar/conservar.

Se o ofício do curador é associado, em geral, às artes plásticas, é importante lembrar de sua importância também através de sua atuação profissional quando pensamos em mostras e festivais de cinema e audiovisual. No entanto, a escolha de imagens e sons em nossos cotidianos escolares traz especificidades para essa ação. Nesse sentido, podemos pensar em cada profissional da educação como curador quando seleciona obras audiovisuais para exibir às turmas. Através de suas escolhas, o curador cuida/conserva sons e imagens que circulam e ocupam

espaçostempos de produção de conhecimentos, de reflexão, de múltiplas possibilidades a partir do encontro em torno dos filmes.

As cineconversas que se seguem à exibição dos filmes estão diretamente ligadas às intenções que nós, enquanto educadores, temos através das decisões que tomamos sobre as obras a serem exibidas. Assim, acreditamos no educador como um *professorcurador*, que entendemos como alguém que supera a tradição conteudista na medida em que está atento às escolhas e à experiência com sons e imagens, que busca produzir conhecimento através de *verouvirsentirpensar* obras audiovisuais, explorando a dimensão ética, estética, política e poética dos filmes em tela. Como afirmam Martins e Picosque (2003, p. 8): “Como em toda curadoria, a escolha de imagens faz trabalhar o olhar, um olhar escavador de sentidos. Olhar mais profundo e ao mesmo tempo sem pressa, ultrapassando o reconhecimento, o fim utilitário das imagens”. Sendo assim, pensamos no *professorcurador* não como alguém que leva o audiovisual para os cotidianos escolares com o intuito de “passar” um conteúdo, mas de promover trocas e produção de conhecimento e afetos de maneira coletiva.

Para pensarmos o papel do curador atrelado à educação, é interessante nos aproximarmos do que Luiz Vergara (2018) chama de *curadoria educativa*. Vergara entende a arte como um ponto de encontro que acontece em três tempos. O tempo 1 se dá através da experiência perceptiva individual definida pelo encontro com a arte; ou seja, é um tempo marcado pelo estranhamento e/ou admiração em relação à obra de arte. O tempo 2 ocorre através do encontro com a arte pelo ato crítico/perceptivo, através da descrição/reconhecimento, sendo definido tanto por um movimento individual quanto coletivo. O tempo 3 é o da emergência de um ser poético através da imaginação ativa.

A curadoria educativa, assim, nos faz refletir sobre a escolha de filmes e temas que promovam no espaço escolar a experiência do cinema de uma maneira plena e enriquecedora. Pensamos, com Martins e Picosque (2003), que questões como a “consciência do olhar” e a “experiência da consciência ativa” trazem ao prosaíco imagens e sons atrelados a uma perspectiva pedagógica. É *vendoouvindosentindopensando* as obras em tela que os tempos colocados por Vergara (2018) ganham uma nova dimensão, na medida em que entendemos que o encontro com as obras, marcado pelo estranhamento/admiração, assume uma perspectiva coletiva, o que nos conduzirá, após os tempos 2 e 3, às cineconversas, que só são possíveis graças ao ‘estarmos juntos’ enquanto aposta ética.

ENTRE APROPRIAÇÕES CRIATIVAS E CINECONVERSAS

O X Seminário de Laboratórios e Grupos de Pesquisa em Educação, Imagens e Sons foi realizado entre os dias 13 e 16 de maio de 2024, nas cidades do Rio de Janeiro e de São Gonçalo. No Rio de Janeiro, o Seminário aconteceu no *campus* da UERJ Maracanã, e em São Gonçalo, o local escolhido foi a Faculdade de Formação de Professores, da mesma universidade. Na maior parte dos encontros, que reuniram pesquisadoras e pesquisadores de diversos países da América Latina, foram feitas apropriações criativas, que consistiram numa abordagem proposta por um grupo de pesquisa sobre um trabalho, previamente disponibilizado, de outro grupo também participante do Seminário.

As apropriações criativas ocorreram na Capela Ecumênica da UERJ Maracanã, entre os dias 13 e 15 de maio de 2024, com uma rica programação de intervenções, reflexões e afetos entre os participantes do Seminário, dando a ver a diversidade dos grupos e laboratórios de pesquisa com imagens e sons, suas diferentes abordagens, questões, anseios e inquietações, trazidas ao proscênio através das apropriações criativas, e abrindo espaço, de maneira inventiva, para a reflexão sobre nossos trabalhos de pesquisa.

Porém, a atividade realizada durante o X Seminário que nos interessa aqui foi a que ocorreu no *campus* da UERJ de São Gonçalo, e que consistiu na exibição de filmes seguida de cineconversas. Através da exibição de duas sessões de curtas metragens previamente organizados e colocados em diálogo, pudemos nos reunir para *verouvirsentirpensar* os filmes em tela, tanto filmes realizados por um dos grupos participantes do evento quanto obras de diretores e nacionalidades diversas. A curadoria dessas sessões ficou a cargo de membros da equipe de organização do X Seminário, da qual o autor deste texto fez parte.

A proposta da exibição dos curtas metragens alimentou, assim, nossas reflexões acerca da curadoria, através da necessidade da escolha de filmes, mais especificamente no que se refere à curadoria educativa. Dessa forma, ao assistirmos aos filmes lado a lado ao longo de duas sessões, tivemos cineconversas que, provavelmente, teriam sido diferentes se as escolhas fossem outras. Curadoria é, assim, curar/cuidar/conservar, mas também, escolher e inventar, é se apropriar criativamente de obras independentes, gestando uma conexão entre elas.

Partiu-se da proposta de organização de duas sessões, ambas no dia 16 de maio de 2024. A primeira sessão ocorreu pela manhã entre 10h e 11h30, e a segunda, na parte da tarde, de 13h às 14h30. A partir da exibição dos filmes, os participantes/pesquisadores puderam *verouvirsentirpensar* sobre os sons e imagens experienciados,

seguindo os tempos da curadoria educativa de que nos fala Vergara (2018) pois, se num primeiro momento, nossa relação com a obra de arte se dá individualmente, nos tempos seguintes, essa relação se torna coletiva. Sendo assim, o ato crítico/perceptivo e, finalmente, a emergência de um ser poético através da imaginação ativa se deram coletivamente, culminando durante as cineconversas, possíveis graças a nossa insistência em ‘estar junto’, presencialmente, no mesmo *espaçotempo*, experienciando os sons e imagens apresentados.

Nesse sentido, vale a reflexão sobre o “ato de curar”, de cuidar das sessões, reunindo obras diferentes num mesmo *espaçotempo*. Esses sons e imagens produzidos em momentos diversos, mas experienciados juntos, mudam de sentido e provocam questionamentos diferentes do que suscitariam se fossem vistos separadamente. Da mesma forma, as cineconversas, realizadas após as sessões, versaram sobre os filmes exibidos em conjuntos, com as indagações e sensações provocadas a partir do visionamento desses filmes numa mesma sessão. Poderíamos afirmar que fazer a curadoria de sessões como estas, por si só, constitui-se, de certa forma, como uma espécie de apropriação criativa, na medida em que mistura filmes e cria novas possibilidades de produção de conhecimento, numa verdadeira alquimia de sons e imagens, conectando obras separadas no que se refere ao momento de produção ou à equipe de realização.

No caso da primeira sessão, realizada pela manhã, os filmes de curta metragem exibidos pertenciam a um dos grupos participantes do Seminário. Eram os filmes da TV Lepete, oriundos do laboratório de mesmo nome (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação), da Universidade do Estado do Amazonas. Sobre o grupo, Eglê Wanzeler e Maria Quitéria Menezes (2021, p. 156) afirmam que:

O Lepete tem como linha de trabalho a formação inicial e continuada de professores e professoras. Esse processo é desenvolvido por meio da pesquisa formação, que é realizada em serviço, tendo a escola como lócus de formação e a universidade como instância mediadora desses processos, potencializando e impulsionando os currículos das escolas em seus cotidianos.

Na sessão, foram reunidos oito filmes da TV Lepete, todos com o mesmo padrão estético, animações realizadas, em geral, por computação digital, que tratavam de

temas os mais variados. Os filmes, disponíveis no canal do *youtube* do Laboratório³, foram visionados na seguinte ordem: *A Revolta dos Bichos da Floresta* (6 min.), *A Mucura e a Arara Azul* (4 min.), *Cuidados com a Água* (5 min.), *Descobrimo sua Identidade* (5 min.), *Meus Pequenos Mundos* (6 min.), *A Anta Apuradora de Fatos* (5 min.), *A Onça e o Macaco* (4 min.), *Macacada Manauara* (4 min.), totalizando, assim, uma sessão de, aproximadamente, 39 minutos, seguida pela cineconversa conduzida por Eglê Wanzeler e Nilda Alves a partir dos filmes exibidos.

A temática dos filmes dessa sessão se concentrava, sobretudo, em questões ambientais, de preservação dos animais e da natureza. Porém, no meio dessa temática, o filme *Descobrimo a Identidade*, trazia a diversidade para a discussão, indo além da predominância temática dos demais filmes. Ao discutir a questão da identidade, daquilo que nos faz únicos, a jornada de um jovem que questionava o porquê de ser chamado de menino oferecia uma possibilidade de abertura para uma outra discussão, ofertada pela curadoria. O filme, que começa em preto e branco e termina com as crianças comemorando num ambiente colorido, apesar de não discutir de maneira explícita as questões de gêneros e sexualidades, traz muitas aberturas e possibilidades de conversas.

Nesse mesmo sentido, o filme *Meus Pequenos Mundos*, ao apresentar uma viagem pela geografia da cidade, e na conversa entre dois amigos, também ampliava as discussões a serem feitas a partir da sessão, pelo contraste que se estabelecia entre esses filmes e os demais, que versavam sobre o meio ambiente. Ao mesmo tempo, foi possível perceber, sobretudo por se tratar de um conjunto de filmes de um mesmo Laboratório, uma constância no que diz respeito às questões éticas, estéticas, políticas e poéticas das obras. Tal homogeneidade imprimiu à sessão, para além das pequenas diferenças promovidas pelos exemplos supracitados, uma experiência a partir de um projeto único no que diz respeito à estética utilizada nos filmes.

Vale a pena registrar que uma das questões que surgiram durante as cineconversas foi relativa à própria realização audiovisual, feita para o público infantil, mas sem contar com a participação deste na confecção das obras audiovisuais do projeto. Preocupação constante nos estudos de cinema e educação, a participação das crianças e jovens não era algo notável nos filmes exibidos, uma vez que o mesmo padrão estético em todos os filmes denota a existência de profissionais por trás do processo,

3. Para assistir aos filmes da TV Lepete, acesse o canal do Laboratório no *youtube* através do link a seguir: <https://www.youtube.com/@TVLepete/videos>. Além disso, todos os filmes exibidos nas duas sessões estão listados ao final deste artigo com os respectivos links.

conduzindo a realização dos filmes, tomando decisões e promovendo um tipo de resultado que se sobrepõe ao processo em si. Os filmes traziam sempre, também, uma espécie de “moral da história”, com uma perspectiva mais conteudista e voltada para aquilo que estava sendo narrado, e não para uma dimensão inventiva da criação audiovisual. Elementos para reflexão que se juntam ao prazer estético de assistir a uma sessão repleta de obras de um laboratório de pesquisa com sons e imagens.

Já a sessão da tarde foi formada com curtas metragens de origens diversas, sem uma temática específica, considerando apenas a experiência estética de assistir a um conjunto de filmes marcados por propostas diferentes, mas que, ao serem reunidos numa mesma sessão, suscitaram novos horizontes de reflexão para a cineconversa realizada na sequência. A sessão reuniu seis filmes, sendo dois estadunidenses, um argentino e três brasileiros. A questão da curadoria que se coloca aqui é que, a partir dos repertórios e sensibilidades dos curadores, é possível agrupar, através dessas escolhas, obras audiovisuais que, quando exibidas juntas, são experienciadas de uma maneira diferente do que seriam se fossem vistas separadamente ou em outro contexto, num processo de apropriação criativa que se funde com o próprio conceito de curadoria.

Os filmes exibidos nessa sessão foram organizados da seguinte maneira: primeiro, foi exibido *Guardiões da Chama* (3 min.), uma animação estadunidense dirigida por Peter e Paul Reynolds, em 2013. Em seguida, foi a vez de *Dois Irmãos* (5 min.), filme sob coordenação de Nilda Alves, realizado entre 2019 e 2020, todo construído a partir de fotografias e com uma narração em *off* que, apesar de dialogar tematicamente com a sessão anterior, tem uma abordagem estética e de linguagem radicalmente diferente.

Depois, foi exibido o curta *Lila* (9 min.), filme argentino dirigido por Carlos Lascano, que mistura animação com *live action*, realizado em 2014. Em seguida, foi a vez de *In a heart beat* (4 min.) animação estadunidense dirigida por Beth David e Esteban Bravo, em 2017. Por fim, dois curtas metragens brasileiros foram apresentados, uma animação realizada por Alexandre Bersot, em 2012, a saber, *Imagine uma menina com cabelos de Brasil* (10 min.), e o curta-metragem *Travessia* (5 min.), dirigido por Safira Moreira, em 2017, totalizando uma sessão de, aproximadamente, 36 minutos.

Se a homogeneidade marcou a primeira sessão, esta foi caracterizada por propostas muito diferentes entre si, trazendo para as cineconversas questões de ordens éticas, estéticas, políticas e poéticas que não necessariamente estariam presentes em outra organização de filmes. Nesse sentido, a provocação feita pela curadoria foi justamente a de impulsionar conexões não previsíveis ou fáceis de serem feitas. Qual seria o fio condutor entre esses filmes pensado pela curadoria? Ou ainda: uma

sessão como essa precisa de um fio condutor, de algo que conecte todos os filmes exibidos? Ao que nos parece, as conexões possíveis tendem ao infinito e cabe àqueles que assistem aos filmes tecer quaisquer tipos de tramas entre eles.

Nesse sentido, as teorias da recepção (Iser, 1999; Jauss, 2004) nos fornecem os elementos balizadores para entendermos que a obra de arte é sempre aberta a muitas interpretações, afetações e sentidos. Podemos falar, assim, de uma estética da recepção. Nas palavras de Paul Ricoeur (1997, p. 283): “sem leitor que o acompanhe, não há ato configurante em ação no texto; e sem leitor que se aproprie dele, não há mundo desdobrado diante do texto”. Ou seja, é em nós, e entre nós, que o filme se transforma em produção de conhecimento, sentidos e afetos. Não se trata, aqui, de comparar o ato da leitura, sobre o qual versam as primeiras reflexões sobre a estética da recepção, ao ato de *verouirsentirpensar* um filme, mas de entender que em ambos os casos, e que se estende a toda a nossa relação com a obra de arte, é em nós que a obra ganha sentido. Podemos pensar, então, em sentidos construídos coletivamente quando experienciamos filmes através das cineconversas.

A riqueza e diversidade de sessões como essa reverberam nas cineconversas e na forma como nos relacionamos com os filmes exibidos, com a experiência de vê-los conjuntamente em uma mesma sessão. Naturalmente, alguns filmes suscitam mais questões, mais perguntas, ou até dominam as cineconversas no final. Na sessão em questão, o filme *Guardiões da Chama*, com sua idealização sobre o papel do professor, trouxe questionamentos sobre como a obra vê o trabalho docente que, naturalmente, vai de encontro ao que nós, educadoras e educadores, acreditamos. A complexidade da discussão sobre nosso ofício dá lugar a um tratamento mais superficial, romântico, redentor.

Nesse sentido, as escolhas da curadoria educativa podem parecer aleatórias, mas o modo como agenciamos nosso *verouirsentirpensar* diante dos filmes exibidos, nosso esforço de colocá-los em diálogo, de relacioná-los, é o que importa. Não há nada de aleatório na reunião de filmes que foram escolhidos e colocados juntos por um *professorcurador* em uma mesma sessão com o intuito de provocar reflexões as mais diversas. A questão que se coloca é que os sentidos que as duas sessões vão adquirir não estão pré-determinados, nem pelo conteúdo dos filmes, nem pela intenção de um curador. É o coletivo que dará sentido ao que foi exibido, o que se distancia, portanto, de sessões vistas de maneira individual ou em outros *espaçostempos*. Caso contrário, a própria experiência do cinema na escola ficaria empobrecida, distante de seu potencial inventivo e agregador. Não se trata, portanto,

de descobrir as intenções ocultas do curador, mas de ‘estarmos juntos’ refletindo, sentindo e nos deixando afetar por sons e imagens exibidos, através de um mosaico multicolor de filmes realizados, em momentos diferentes, do norte ao sul do nosso continente, como o que observamos nessas sessões.

As conexões que fazemos são, assim, de uma riqueza especial na medida em que dependem do somatório de nossos repertórios e sensibilidades com o somatório dos repertórios e sensibilidades dos demais. É através desse estar junto e dos filmes experienciados coletivamente nas sessões, seguidas pelas cineconversas, que realizamos conexões que seriam diferentes se tivéssemos assistidos aos filmes separadamente. Ou seja, ao assistirmos aos filmes e ouvirmos de que maneira esses afetaram os demais, podemos também fazer conexões que não fizemos individualmente. E o *professorcurador* está presente nesses momentos centrais: na escolha dos filmes e na condução das cineconversas.

As conexões entre os filmes são inúmeras, como, por exemplo, entre *Dois Irmãos*, totalmente realizado a partir de fotografias e com uma narração em *off*, e de *Travessia*, também com narração em *off*, e que se inicia com uma fotografia da bisavó da diretora do filme, partindo para a afirmação da negritude e do resgate da memória através do engajamento da cineasta, e da poesia de Conceição Evaristo utilizada no filme. Ou mesmo da docência como mostrada em *Guardiões da Chama* e da jornada de afirmação e aceitação da jovem enfrentando hostilidades no ambiente escolar em *Imagine uma menina com cabelos de Brasil*. Ou da releitura do mundo feita por *Lila*, que vê tudo com encantamento e afeto, e a descoberta do amor pelos jovens de *In a heart beat*. Conexões que alimentaram as cineconversas através das quais demos sentido ao que *vimosouvimosentimospensamos*, e seguimos pensando com esses sons e imagens que passaram a fazer parte de nós.

É em vista disso que a produção de conhecimentos a partir das sessões realizadas se deu tanto na proposta feita pela curadoria, na medida em que esta seleciona e coloca juntos filmes que serão *vistosouvidosentidospensados* em conjunto, quanto nas cineconversas, com as intervenções, interações, discussões a serem postas a partir dos filmes.

As sessões realizadas são *espaçostempos* diferenciados em relação às disciplinas tradicionalmente estabelecidas, e trazem possibilidades outras de produção e circulação de conhecimento tendo como ponto de partida os filmes exibidos em conjunto. Sendo assim, ‘estar junto’ para conversar sobre filmes tem um valor difícil de mensurar, e funciona hoje tanto como resistência às novas tecnologias quando estas afastam, quanto a uma forma de reinventar a produção de conhecimento dentro e fora da universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de seguirmos juntos *vendoouwindosentindopensando* filmes em *espaçotempos* educativos é inegável. Seja como forma de resistência, seja como projeto pedagógico, imagens e sons experienciados coletivamente oportunizam a produção de conhecimentos e afetos que transformam as cineconversas em momentos únicos de aprendizado e circulação de saberes com e a partir dos filmes.

Os pesquisadores e pesquisadoras dos diversos laboratórios e grupos de pesquisa em educação, imagens e sons que participaram do X Seminário, com suas apropriações criativas, com suas intervenções e inquietações durante as cineconversas, construíram juntos diversos momentos singulares de troca. A escolha feita pelos deslocamentos transnacionais é, sobretudo, uma afirmação do desejo de ‘estarmos juntos’, em um mesmo *espaçotempo*, produzindo esses momentos singulares. Os avanços tecnológicos trazem ganhos inegáveis, mas não substituem o encontro, a presença, a experiência desse ‘estar junto’.

O esforço feito pelo evento na elaboração de sessões de curtas metragens seguidas por cineconversas está ancorado na convicção do trabalho que desenvolvemos com sons e imagens em diferentes territórios, considerando tanto o que nos torna singulares nesses territórios, quanto as pontes que construímos, as redes que tecemos juntos e coletivamente. O exercício da curadoria, nesse sentido, constituiu-se como atividade realizada durante a pré-produção do X Seminário, imaginando o encontro, tecendo os filmes, cuidando/conservando cada obra, colocada em diálogo na mesma sessão para que, a partir disso, esta fosse ao encontro do grupo, e das trocas que se sucederam.

Acreditamos, assim, que o *professorcurador* promove o encontro de um grupo com determinadas obras, entendendo que é nas trocas que fazemos a partir dos filmes que a circulação de conhecimentos e afetos acontece, e não a partir de uma decodificação da obra ou de uma apreensão de seu conteúdo. É dessa forma que superamos a tradição conteudista do cinema na educação, contribuindo para que os estudos na área continuem avançando.

Experiências como a realização das sessões de curtas realizadas durante o X Seminário reafirmam uma forma de fazer pesquisa, de estar no mundo, de construir redes, afetos e saberes a partir dos e com os filmes, costurados através de uma curadoria educativa pensada por um *professorcurador* para abrir a possibilidade de circulação de novos conhecimentos e afetos através das cineconversas, que reafirmam em nós a condição de pesquisadores e pesquisadoras em permanente formação.

FILMES EXIBIDOS (ORGANIZADOS POR SESSÃO):

SESSÃO 1:

- A REVOLTA DOS BICHOS DA FLORESTA. Brasil: TV Lepete/UEA, 2019-2020. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal TV Lepete. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5NNjXMsHWpw>. Acesso em: 16 mar. 2025.
- A MUCURA E A ARARA AZUL. Brasil: TV Lepete/UEA, 2019-2020. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal TV Lepete. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gnzdCiKBmPw>. Acesso em: 16 mar. 2025.
- CUIDADOS COM A ÁGUA. Brasil: TV Lepete/UEA, 2019-2020. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal TV Lepete. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pk8uJLLmYqs>. Acesso em: 16 mar. 2025.
- DESCOBRINDO SUA IDENTIDADE. Brasil: TV Lepete/UEA, 2019-2020. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal TV Lepete. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ao5o4_RORYY. Acesso em: 16 mar. 2025.
- MEUS PEQUENOS MUNDOS. Brasil: TV Lepete/UEA, 2019-2020. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal TV Lepete. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cUuTIYtATH8>. Acesso em: 16 mar. 2025.
- A ANTAAPURADORA DE FATOS. Brasil: TV Lepete/UEA, 2019-2020. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal TV Lepete. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZK7B_UCzw8c&list=PLtH2C9DreozgiROQSkqPIAcwEJ27R-eZ8&index=2. Acesso em: 16 mar. 2025.
- A ONÇA E O MACACO. Brasil: TV Lepete/UEA, 2019-2020. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal TV Lepete. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4gYtpTloxno>. Acesso em: 16 mar. 2025.
- MACACADA MANAUARA. Brasil: TV Lepete/UEA, 2019-2020. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal TV Lepete. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Jae_8-STGAM&list=PLtH2C9DreozgiROQSkqPIAcwEJ27R-eZ8&index=1. Acesso em: 16 mar. 2025.

SESSÃO 2:

- GUARDIÕES DA CHAMA. Estados Unidos: Fablevision, 2013. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Psico.online. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=en4qd9KD24E>. Acesso em: 16 mar. 2025.
- DOIS IRMÃOS. Brasil: Laboratório Educação e Imagem, 2019-2020. 1 vídeo (5 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JDPBMVCzvYg>. Publicado pelo canal Laboratório Educação e Imagens e Sons. Acesso em: 16 mar. 2025.
- LILA. Argentina: Dreamlife, 2014. 1 vídeo (9 min). Publicado pelo canal Carlos Lascano. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sUy6WJL7wV8>. Acesso em: 16 mar. 2025.

- IN A HEART BEAT. Estados Unidos: Ringling College of Art+Design, 2017. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal In a Heartbeat Animated Short Film. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2REkk9SCRno>. Acesso em: 16 mar. 2025.
- IMAGINE UMA MENINA COM CABELOS DE BRASIL. Brasil: Alexandria, 2010. 1 vídeo (10 min). Publicado pelo canal Alexandre Bersot. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ySx58N5OREg>. Acesso em: 16 mar. 2025.
- TRAVESSIA. Brasil: Escola de Cinema Darcy Ribeiro, 2017. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal Ver Juntas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9CePRpowvCw&t=4s>. Acesso em: 16 mar. 2025.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). Nilda Alves: praticantepensante de cotidiano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 133-152.
- ALVES, Nilda *et al.* SÓ AS ARTES NOS ALVAM!!!!!! – as tantas crianças que há em nós. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 14, n. 2, p. 158-172, maio/ago. 2021.
- ALVES, Nilda; RAMOS, Andréia. ‘Cineconversas’ para ‘verouvirsentirpensar’ o filme “O Guri” nos cotidianos escolares. **Quaestio**: revista de estudos em educação, Sorocaba, SP, v. 24, p. 1-20, 2022.
- BERGALA, Alain. **A Hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Cinead/UFRJ/Booklink, 2008.
- FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.
- LEONZINI, Nessler. “Apresentação”. *In: OBRIST, Hans Ulrich. Uma Breve História da Curadoria*. São Paulo: BEI Comunicação, 2010. p. 9-11.
- MARTINS, Miriam. Curadoria educativa: inventando conversas. **Reflexão e Ação** – Revista do Departamento de Educação/UNISC, v. 14, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2006.
- MARTINS, Miriam; PICOSQUE, Gisa. Inventário dos Achados – O olhar do professor-escavador de sentidos – 4^a. **Bienal**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2003.
- PRETO, Nelson. **Uma escola sem/com futuro**. Salvador: EDUFBA, 2013.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo 3. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- VERGARA, Luís. Curadoria Educativa: Percepção Imaginativa/Consciência do Olhar. *In: CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel. Agite antes de usar*: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. São Paulo: Edições Sesc, 2018. p. 39-45.
- WANZELER, Eglê; MENEZES, Maria Quitéria. A produção de audiovisuais como narrativa de construção do conhecimento científico e de emancipação social: a experiência da TV Lepete. **ReDoc** – Revista Docência e Cibercultura, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 155-166, jan./abr. 2021.

SOBRE O AUTOR

Alexandre Silva Guerreiro é doutor em Comunicação pelo PPGCOM/UFF. Em sua pesquisa de pós-doutoramento no PPGE/UFRJ, desenvolveu a pesquisa “Cinema Afirmativo: alteridade, educação e direitos humanos”. Atualmente, é Professor Adjunto da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, na mesma instituição.

E-mail: alexandreguerreirouerj@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0767-5054>.

Recebido em 08 de dezembro de 2024 e aprovado em 26 de fevereiro de 2025.

Afeto e corpo: maternidade solo a dança como expressão da identidade de mães solo

Affection and the body: solo motherhood dance as an expression of the identity of solo mothers

El afecto y el cuerpo: la danza de la maternidad en solitario como expresión de la identidad de las madres solas

MARCIA MARTINS TEIXEIRA¹

MARINA SOUZA LOBO GUZZO²

RESUMO: Este artigo é um desdobramento da pesquisa de mestrado que investigou as vivências de seis mães solo artistas da dança, analisando suas estratégias para conciliar maternidade e profissão. Com base na metodologia de História Oral de Vida, uma fundamentação teórica integra interdisciplinarmente as ciências humanas e sociais. O estudo destaca a trajetória de Ilza na retomada de sua identidade indígena e como pessoa não-binária, conectando maternidade, dança e afetos e a coletividade.

PALAVRAS CHAVE: Maternidade; dança; identidade.

ABSTRACT: This article is an offshoot of my master's research which investigated the experiences of six solo dance artist mothers, analyzing their strategies for reconciling motherhood and their profession. Based on the Oral Life History methodology, a theoretical foundation integrates the humanities and social sciences in an interdisciplinary way. The study highlights Ilza's journey in reclaiming her indigenous identity and as a non-binary person, connecting motherhood, dance, affections and collectivity.

KEY WORDS: Motherhood; dance; identity.

1. Unifesp.

2. Unifesp.

RESUMEN: Este artículo es una ramificación de mi investigación de máster, que investigó las experiencias de seis madres artistas solistas de danza, analizando sus estrategias para conciliar la maternidad y su profesión. Basado en la metodología de la Historia Oral de la Vida, el fundamento teórico integra las humanidades y las ciencias sociales de forma interdisciplinar. El estudio destaca la trayectoria de Ilza en la recuperación de su identidad indígena y como persona no binaria, conectando maternidad, danza, afectos y colectividad. **PALABRAS CLAVE:** Maternidad; danza; identidad.

INTRODUÇÃO

O resgate da oralidade através de narrativas concebeu a possibilidade de trabalhar com a metodologia da história oral de vida, permitindo, assim, a construção da dissertação intitulada “Mães que dançam sozinhas: a experiência de mães solo artistas da dança”. As ferramentas utilizadas para narrar essas histórias foram ganhando forma, movimento, som e imagem – grande parte mediada pela tela de um computador. No processo da narrativa oral, o elemento primordial foi o “som da voz”. A base teórica do estudo é construída mediante a integração interdisciplinar das ciências humanas, ciências sociais aplicadas, saúde e práticas corporais, tendo a dança como fio condutor.

No decorrer do processo de pesquisa, uma das questões foi como não se afetar a cada relato, como se manter no lugar de pesquisadora (neutralidade). A resposta é: não foi possível. A cada história, o sentimento de ser afetado e de deixar-se afetar foi ganhando corpo na pesquisa. Assim, um dos desafios foi trazer para o texto acadêmico os afetos, gestos e palavras que atravessam a vida dessas mulheres e que também as impulsionam, colocando-as em movimento. Suas histórias contam a história de outras mulheres.

Para Collins (2019) a experiência é um elemento fundamental para compreender as dinâmicas sociais. Collins entende que a experiência vivida é um vetor essencial não apenas para a interpretação das interações sociais, mas também para a validação do conhecimento epistemológico. Isso implica que entender as experiências individuais é essencial para construir uma base de conhecimento sólida com a partir das realidades vividas pelos sujeitos. Segundo Collins, é através das experiências concretas das pessoas que podemos acessar e validar conhecimentos frequentemente marginalizados por abordagens mais tradicionais, consolidando assim uma compreensão mais inclusiva e multidimensional da sociedade.

Aqui fizemos a escolha de contar uma das histórias, que se comunica com o pensamento de Nego Bispo. “No compartilhamento temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. E afetos não se trocam, se compartilham. Quando me relaciono com afeto com alguém, recebo uma recíproca desse afeto. O afeto vai e vem. O compartilhamento é uma coisa que rende.” (Antônio Bispo dos Santos).

A história que vamos apresentar fala não apenas de uma de nossas entrevistadas, Ilza, mas também de seu povo, o povo “Puri”³

Nossa entrevistada foi nomeada com pseudônimo de Ilza, 30 anos, é mãe de um menino de 8 anos. Formada em dança, é doula. Sua trajetória na dança iniciou-se na infância, com o balé clássico, e posteriormente se profissionalizou como bailarina. Ilza é uma pessoa indígena que só na vida adulta encontrou seu povo, iniciando assim um longo processo de retomada. Ilza não usa mais seu nome de batismo; ao se referir a ele nomeia-o “meu nome morto”. Após passar por uma transição de gênero, Ilza se identifica como uma pessoa não binária. Ilza é Puri da região do Espírito Santo.

Walter Benjamin (1994) nos apresenta a importância da narrativa. Assim, argumenta que a narrativa oral, sendo uma arte tanto comum quanto vital, está perdendo sua relevância devido a uma série de fatores, tais como as guerras e mudanças na sociedade, bem como por avanços tecnológicos, incluindo a imprensa e a informação instantânea. O autor ressalta a figura do narrador e sua conexão com a tradição oral e aponta como a narrativa autêntica é configurada na experiência pessoal e comunitária.

A metodologia da História Oral, por sua vez, permite a coleta e comparação de narrativas, possibilitando identificar padrões comuns entre as histórias compartilhadas. A História oral é especialmente útil para investigar aspectos específicos em uma comunidade ou grupo social, concentrando-se em elementos particulares sem abordar todas as complexidades da vida do grupo. Além disso, fortalece a identidade individual e coletiva, promovendo a formação de uma consciência comunitária.

De acordo com MEIHY e HOLANDA (2015), essas narrativas revelam traços comuns que refletem um passado compartilhado, ainda que inacabado, que os indivíduos trazem consigo. O recurso à memória é fundamental nesse processo, pois

3. Povo Puri: Vivem no sudeste do Brasil dentre os Estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo, São Paulo e Minas Gerais. O povo Puri não foi extinto, apenas se espalhou devido a tomada de suas terras e por sofrerem um processo de genocídio e etnocídio durante toda sua história. Disponível: <https://opierj.org/puri/>. Acesso em 09 dez. 2024.

atua como um mecanismo biológico e cultural que permite o acesso a experiências passadas e facilita a comunicação dessas experiências no presente.

Com isso, a memória é valorizada como um elemento vital que enriquece a compreensão dos temas explorados através desta abordagem. CASSAB e RUSCHEUNSKY (2004, p. 8) destacam a importância de registrar a “memória viva, as emoções, as paixões, o olhar, a perspectiva peculiar e os sentimentos de indivíduos das mais diversas origens socioculturais”. Isto é, a história oral busca recuperar memórias que escapam às evidências tradicionais da história, delineando aspectos significativos que permanecem à margem do conhecimento histórico convencional. Por meio de um esforço de pesquisa rigoroso, visa construir uma abordagem abrangente e dinâmica, capaz de revelar imagens do passado e do presente.

A história oral de vida exige essencialmente a presença de um colaborador e um entrevistador. A técnica é configurada em cinco etapas: elaboração do projeto, gravação, transcrição, textualização e aprovação pelo entrevistado. MEIHY e HOLANDA (2015), a entrevista de história oral de vida pode ser compreendida como uma abordagem aberta e não diretiva, na qual o colaborador tem a liberdade de narrar sua história sem a necessidade de muitas perguntas. Isso ocorre porque não há um roteiro preestabelecido que dite a ordem das respostas.

Ao narrarmos nossa história, temos a oportunidade de revisitar vivências e experiências e acessar memórias afetivas, sentimentos e emoções. Para CASSAB e RUSCHEUNSKY (2004, p. 8), a narrativa é o componente chave da História Oral: “A narrativa constitui a matéria-prima para a História Oral. O narrador que conta sua história ou do seu relato de vida não se constitui, ele próprio, no objeto de estudo, mas sim seus relatos de vida, sua realidade vivida”.

PERCURSO METODOLÓGICO – PREPARAÇÃO DO SOLO

O TERRITÓRIO – PARTICIPANTES

Ao considerar as pluralidades que caracterizam a vida humana, este trabalho buscou narrativas que ilustrassem essa diversidade, ao analisar diferentes contextos sociais, a partir de uma amostra composta por seis mulheres. É importante reconhecer que, com essa amostra, não conseguimos cobrir todas as camadas existentes na realidade social do Brasil, um país marcado por profundas desigualdades. Por isso, houve cuidado ao retratar histórias de pessoas indígenas, negras e brancas.

Dimensionar essas experiências significa também narrar histórias que muitas vezes não encontram espaço para serem contadas. LONGHINI (2022), em seu trabalho, aponta a invisibilidade dos povos indígenas em todas as suas esferas, desde a acadêmica, caracterizada como um apagamento epistemológico, os povos indígenas têm sido historicamente objeto de estudo e raramente considerados sujeitos ativos na produção de conhecimento.

O método empregado para a seleção dos participantes foi o da “bola de neve”. Ele começou com a primeira participante, uma professora que já acompanhava o trabalho de dança há alguns anos, que aceitou o convite e indicou mais duas participantes. Além disso, por meio da plataforma digital *Instagram*, identificamos a quarta participante, que, por sua vez, sugeriu Ilza. A sexta participante fazia parte da minha rede de contatos profissionais e demonstrou interesse em participar.

A escolha do método “bola de neve” se justifica pela natureza exploratória da pesquisa e pela dificuldade inicial em identificar um grupo específico de mães solo artistas da dança. A rede de contatos da professora colaboradora e a busca no *Instagram* mostraram-se estratégias eficazes para acessar participantes com o perfil desejado, que compartilham experiências e desafios em comum, considerando marcadores sociais como classe, raça e gênero.

No entanto, embora útil para acessar participantes com características específicas, o método apresenta desafios neste contexto. A dependência de indicações pode levar a uma amostra homogênea, limitando a diversidade de experiências e o viés de indicação pode direcionar a pesquisa para perspectivas específicas, obscurecendo outras igualmente relevantes. A articulação com o *Instagram*, embora promissora para encontrar participantes como Ilza, exige cautela na interpretação das informações, já que perfis online podem não corresponder à realidade.

O CHÃO – AS ENTREVISTAS

Após recebermos as confirmações de participação na pesquisa, agendamos as entrevistas. Para preservar a confidencialidade e o anonimato das participantes, atribuímos a elas pseudônimos de sua própria escolha, referência as avós maternas. Das seis entrevistas realizadas, duas ocorreram presencialmente, enquanto as outras quatro foram conduzidas on-line por meio da plataforma *Google Meet* e gravadas para análise posterior. As entrevistas foram realizadas nos meses de junho e julho de 2023.

O contato com Ilza foi pelo *Instagram*, e ela respondeu prontamente, sempre muito gentil e prestativa. Agendamos a entrevista imediatamente. Ilza reside em Vitória, no Espírito Santo. Foi uma das entrevistas mais sensíveis, pois Ilza estava sozinha em casa, seu filho estava passando as férias com o pai em outro estado. Esse distanciamento trouxe uma grande carga de sensibilidade para a conversa. A entrevista durou cerca de 1 hora e 30 minutos, e resultou em um total de 16 páginas de conteúdo. Tivemos, em alguns momentos, problemas de conexão com a internet, mas nada que prejudicasse a gravação. Ilza se expressa de maneira muito poética.

O SEMEAR – TRANSCRIÇÃO, DEVOLUTIVA E TRANSCRIÇÃO

Após a realização das entrevistas, o processo de transcrição levou um pouco mais de um mês. Inicialmente, havia o desejo de realizar a leitura da devolutiva com cada uma. Houve um encontro com a primeira entrevistada; no entanto, este momento foi diferente da entrevista, pois à medida que prosseguíamos com a leitura, surgiam emoções e lembranças, sendo necessário parar a leitura. A entrevista original possui 35 páginas, o que tornou inviável a leitura completa em um único encontro. Por isso, acordamos que a leitura seria realizada individualmente. Essa etapa visava concluir a leitura completa da entrevista e formalizar a assinatura dos termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de imagens e de áudio.

A transcrição é uma etapa em que o conteúdo transcrito a partir das entrevistas é transformado em um texto narrativo, conferindo-lhe forma e coerência para melhor expressar a história do entrevistado. “A transcrição surge a necessidade de se reformular a transcrição literal para torná-la compreensível à leitura” (MEIHY e HOLANDA, 2015, p. 156). Considerando que a transcrição original contém erros de português e vícios de linguagem.

Esse processo visa não apenas à organização do material, mas também à preservação dos relatos, mantendo a essência das falas na forma mais fiel possível. Para otimizar a utilização das entrevistas, foi realizada a correção gramatical sem comprometer a originalidade do discurso. A seleção dos trechos incluídos no artigo e na dissertação foi orientada pelos temas que emergiram ao longo do desenvolvimento da pesquisa, garantindo a relevância.

O ENCONTRO – ESTADO DE AFETO

A história oral de vida permite uma abordagem fluida e espontânea, sem um roteiro fixo. No início da entrevista, apresentei-me e expliquei o objetivo da pesquisa de maneira detalhada. Ilza começou a narrar sua história livremente, como solicitado. Ela iniciou falando sobre sua trajetória na faculdade de dança e a maternidade, temas centrais em sua vida.

Trecho narrativa Ilza:

A capoeira Angola é uma luta que também tem muita dança. Essa arte me trouxe muita força para vencer os desafios. Eu tive que fazer muito esforço para conseguir terminar meus estudos e cuidar do meu filho[...] eu queria poder ser o melhor possível para ele. E a amamentação foi uma das escolhas que fiz para me dedicar da melhor maneira. A experiência do parto, da amamentação e da maternidade é algo muito visceral, eu me sinto sendo cuidada.

Esse tempo todo, eu me sinto como se a dança tivesse cuidado de mim na maternidade. Os períodos em que passei sem dançar foram mais difíceis, porque parece que tudo fica muito mais pesado quando a gente não se movimenta. Então, é fundamental mesmo: eu preciso dançar para conseguir mudar essa realidade. Se eu não sacudir meu corpo, eu fico doida! Eu estava me sacudindo agora mesmo, antes de você me ligar. Achei um disco muito gostoso aqui, com Gilberto Gil cantando junto com Jorge Ben. Nossa, muito bom! Vou te mandar. Os dois assim, gastando uma música de mais de dez minutos (Gil e Jorge, álbum 1975). Eu tenho feito esse exercício de dançar sempre comigo, seja com o espelho, tenho que ouvir meu corpo como exercício de cuidado. O meu trabalho com a dança, ele é nesse sentido da arte como um todo, principalmente essa da expressão, o corpo como uma ferramenta de cura, de cuidado, com o nosso ambiente, com as nossas relações. Ter chegado nessa relação com a dança que eu tenho hoje, está diretamente ligado com a minha maternidade. Na verdade, acho que a minha maternidade também cuida da dança. A minha dança cuida da minha maternidade. É uma coisa, é uma dança, realmente fica ali o tempo inteiro movimentando. E eu estava aqui agora mesmo pensando como eu queria estar dançando mais com o meu filho (Ilza).

O encontro com Ilza foi um convite para vivenciar novas experiências. Assim que a entrevista terminou, ela enviou o álbum de Gilberto Gil e Jorge Bem Jor, e eu me permiti mergulhar nas sensações despertadas pelas vozes de Gil e Jorge. Foi uma forma diferente de me conectar com meus sentidos, deixando meu corpo ser

guiado livremente pela vibração do som que o atravessava. Ilza expressa o desejo de estar com o filho, um momento que ressoou profundamente em mim, pois trouxe à tona meu próprio desejo, como filha, de ter dançado com minha mãe.

Ainda, a experiência de Ilza com a dança, o cuidado e a maternidade lançam luz sobre a importância do corpo e do movimento na vida das mulheres, especialmente no contexto da maternidade. A dança, nesse sentido, configura-se como uma linguagem expressiva que permite Ilza comunicar suas experiências, emoções e necessidades, fortalecendo sua identidade, resistência e seu senso de pertencimento.

Ao falar de cuidado, estamos nos referindo à saúde e ao bem-estar. Guzzo (2023) nos incita a refletir sobre as práticas de cuidado e saúde. A autora explora como a dança, ao ser pensada como uma prática de autocuidado, pode servir como uma ferramenta transformadora não só no campo das artes, mas também na área da saúde. Guzzo fala a partir do “gesto menor” que ela considera uma metodologia para pensar o cuidado em saúde e enfatiza a importância do processo e da interação contínua entre o corpo, o espaço e o movimento. Por isso, destaca a necessidade de práticas de cuidado que reconheçam a complexidade das experiências humanas e que se oponham a políticas hegemônicas, promovendo uma abordagem mais inclusiva e afetiva à saúde e ao bem-estar.

Erin Manning (2019), filósofa e artista canadense, apresenta o conceito de “gesto menor” como uma força gestual que abre espaço para a variação. Ela destaca a importância de valorizar pequenas ações e movimentos, fontes de inovação e descoberta. Ao atentar para esses gestos, acessamos potencialidades muitas vezes latentes. Essa perspectiva convida à apreciação do poder transformador das ações simples.

A LINGUAGEM DO CORPO QUE DANÇA

Ilza, ao lembrar seu período universitário, descreve vivências marcantes que teve nesse período. Ela reflete sobre como sua maneira de apreender e compreender o mundo ao seu redor, assim como a si mesma, está relacionada à expressão corporal. Na universidade, a sua relação com a dança ganha novos significados, tornando-se um espaço de liberdade e criatividade, onde a dança não apenas potencializa sua percepção, mas também se transforma em uma forma de expressão:

O meu jeito, a minha inteligência: eu tenho uma facilidade muito maior de entender as coisas pelos movimentos do meu corpo do que ficar parada escutando. Eu fico perdida.

Eu preciso mexer no meu corpo. Na faculdade, convivemos com outras pessoas que têm essa dimensão do corpo como algo que possui o seu próprio saber. A gente não tem o nosso saber apenas aqui dentro da nossa cabeça. Desenvolver isso sozinho é muito difícil, então, ali na faculdade, eu tinha com quem trocar o tempo inteiro. Eu coreografava e construía alguma célula de movimento e pedia para alguém assistir, e vice-versa, o tempo todo trocando ideias. Ou então, simplesmente dançava por dançar. Enquanto o tempo passava, colocava uma música e deixava rolar (Ilza).

Foi também na universidade que a Ilza começa olhar para o processo de colonização do seu corpo. Ela narra como a sua vivência no balé contribuiu para a rigidez que seu corpo adquiriu ao longo do tempo. E recorda, na infância, conseguia expressar suas vontades com facilidade, mas isso se perdeu na vida adulta, essas vontades foram silenciadas:

Eu fui percebendo e escutando o meu corpo, mas eu não tinha tanta autonomia para entender o que o meu corpo estava falando. Por exemplo, não é não; acho que eu sempre entendi, porém, nunca assumi as vontades do meu corpo. Porque, isso leva a mais processos. Eu vivenciei uma infância e adolescência influenciada por essa rigidez do balé clássico. Eu dancei balé clássico profissionalmente, sou bailarina clássica e capoeirista (Ilza).

Os relatos de Ilza revelam como a experiência de estar com o outro pode nos afetar e promover transformações e resistências. Para ela, a universidade se tornou um espaço de reencontro com sua identidade, sua cultura e sua dança, além de ser um marco importante em sua jornada como mãe. Foi nesse ambiente plural que Ilza encontrou um terreno fértil para trocas enriquecedoras que não apenas fortaleceram seus vínculos com o coletivo, mas também permitiram reconectar-se consigo da mesma maneira e com o seu povo.

GUZZO e SPINK (2015) exploram a relação entre arte, dança e política, assim apresentam uma concepção da palavra “resistir” para evidenciar a natureza política da resistência na arte. “Resistir, no que diz respeito à arte, portanto, traz uma conotação política, relacionada ao poder. A palavra resistência “sobreviveu” às outras palavras que denotam analogias de “ir contra”, “opor-se” como: revolução, revolta, classes, emancipação. (GUZZO; SPINK, 2015, p. 10).

Para GUZZO e SPINK (2015) a dança é uma forma de expressão política que permite aos indivíduos e grupos questionarem a realidade, propor mudanças e

construir narrativas coletivas sobre a vida. Ela é vista como um espaço de reflexão, comunicação e ação social. “Por ser uma manifestação artística complexa, ela possui uma rede de materialidades e sociabilidades que a sustentam, e a cada espetáculo constrói-se uma maneira coletiva de narrar, posicionar-se, recortar a realidade” (GUZZO; SPINK, 2015, p. 9).

SABERES DO CORPO

Ilza destaca que a inspiração para finalizar seu trabalho de conclusão de curso da universidade surge no processo gestacional:

A inspiração para terminar essa performance veio com a minha gravidez. Foi quando eu fui entendendo de onde estava vindo as inspirações: era o meu corpo já se preparando para ser mãe, é uma maluquice. Mesmo eu não tendo planejado essa maternidade, eu percebo que o meu corpo se preparou de alguma forma para isso. O corpo da gente é muito inteligente, e aí eu consegui concluir a minha criação, concluir assim aquilo que eu precisava apresentar naquele momento, que hoje eu vejo que foi só o começo (Ilza).

O trecho narrado por Ilza oferece uma visão interessante sobre a subjetividade que permeia as relações humanas, realçando como o ambiente e momentos específicos da vida têm um impacto significativo em nós. Sua narrativa convida à reflexão sobre como as circunstâncias externas e o ambiente podem influenciar nossas percepções, emoções e interações com os outros. De acordo com GREINER (2005), o efeito da temporalidade permite uma fronteira entre passado, presente e futuro, na qual eventos do passado continuam a influenciar e a se desdobrar no presente, afetando assim a maneira como percebemos o futuro, ou seja, o elemento temporal articula-se de maneira direta com a metodologia empregada na história oral de vida:

O presente do mundo, que aparece através do colapso da temporalidade, significa uma intermediação histórica, familiar ao conceito psicanalítico de “ação postergada”, que seria uma função pela qual o passado dissolve-se no presente, de modo que o futuro se torne uma questão aberta ao invés de ser especificado pela fixidez do que já passou (GREINER, 2005, p. 102).

A fala de Ilza sobre suas experiências e compreensões do corpo permite considerações a partir de GREINER (2005) ao analisar o corpo⁴ através do prisma da dramaturgia. A autora afirma que o presente carrega consigo a história do corpo e aponta para o futuro, mas, ao mesmo tempo, está constantemente se organizando e criando novos significados a cada momento. Isso implica que a identidade e a singularidade de um corpo não são estáticas, mas sim dinâmicas e em constante evolução, à medida que o corpo interage com seu ambiente e experimenta novas situações.

QUEM CUIDA DE QUEM CUIDA?

A maternidade solo é uma sobrecarga que não cabe em palavras, só você vivendo mesmo (Ilza).

Passos (2020) oferece perspectivas importantes para refletir as implicações contidas dentro do conceito de cuidado, especialmente em relação às necessidades essenciais para a existência e continuidade da humanidade. “o cuidado é uma necessidade ontológica do ser social. O ser social se constituiu a partir do processo de transformação da natureza e das relações sociais, que têm como resultado novas necessidades para a existência humana. (PASSOS, 2020, p. 3).

FEDERICI (2022) apresenta seu olhar a partir do futuro, ou seja, sobre a criação de um mundo possível de ser habitado. Neste contexto, alguns conceitos e padrões precisam ser rompidos, sendo um deles o capitalismo. FEDERICI, (2022) reforça “[..] trabalho doméstico, incluindo o trabalho de cuidado e o trabalho afetivo, é extremamente segregado, realizado de uma maneira que nos separa, individualiza nossos problemas e oculta nossas necessidades e sofrimentos também é extremamente árduo. (FEDERICI, 2022, p. 250). Para BARBOSA (2019), isso implica transcender a esfera do lar e tornar o cuidado uma responsabilidade pública. Barbosa cita o provérbio africano que destaca o caráter coletivo do cuidado: “É preciso uma aldeia para criar uma criança” (BARBOSA, 2019, p. 11).

4. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. A informação se transmite em processo de contaminação (GREINER, 2005, p. 131).

Portanto, uma divisão equitativa das responsabilidades parentais, que não só envolve a família, mas também o Estado e a sociedade, implica em uma distribuição justa das tarefas entre os genitores. Esse equilíbrio não só depende do compromisso individual dos pais, mas também da implementação de políticas públicas adequadas e da promoção de uma cultura social que fomente essa igualdade de participação. NEGRALISI (2016) discorre “E novamente não discutimos coletivamente a educação e a criação dessas crianças, isentamos a sociedade de cumprir seu papel social, e tudo gira em torno dessa criança, mas a única pessoa que cumpre essa tarefa é a mãe” (NEGRALISI, 2016, p. 53).

RETOMADA – IDENTIDADE POVO PURI

Ilza, cresceu sem saber sobre sua identidade indígena, a aproximação com seu povo ocorreu quando ingressou na universidade. Foi lá que descobriu sua etnia e teve seu primeiro contato com seu povo. Ilza descreve que carregava consigo a constante sensação de solidão, até o momento em que encontrou sua comunidade e começou a se reconectar com suas raízes:

Então fiquei muito tempo sozinha, aconteceram muitas coisas. O processo de retomada e reconexão com o meu povo vêm acontecendo ao mesmo tempo, com a chegada da maternidade não é algo paralelo, é tudo junto. Era o que eu estava buscando quando queria conseguir parir de cócoras: era poder ser eu, era poder ser Puri. Só não tinha plena consciência dessa minha identidade, e isso é uma coisa que até hoje estou construindo (Ilza).

Ilza, destaca a importância de uma responsabilidade coletiva em manter viva uma cultura que foi silenciada por muito tempo:

Essa colonização é tão forte que temos a responsabilidade coletiva de manter viva uma cultura silenciada por uma série de questões durante muito tempo, e tudo isso faz parte da minha maternidade. Optar por esse direito é importante; eu quero garantir esse direito para o meu filho. Quando eu era criança, eu não sabia que era Puri, mas o meu filho sabe, ele não vai crescer com esse vazio na vida dele. A gente vai conseguir fazer diferente. Estamos progredindo devagar. Não é fácil, mas quando eu estava sozinha, achava muito mais complicado (Ilza).

Por último, Ilza expressa a importância de estar próxima de seu povo e como isso tem contribuído para o processo de construção de uma identidade, não apenas dela, mas também de seus parentes, como ela menciona. Além disso, estar junto de seu povo permite que eles compartilhem as dificuldades juntos, criando um sentido de pertencimento e luta:

Sem meu povo, era muito perrengue. Agora continua sendo perrengue também, mas a gente se encontra de tempos em tempos. A gente se apoia. Roubaram nosso território, mas a gente se junta do jeito que dá. E então a gente faz também o que a gente consegue fazer, e isso tem sido de grande importância para nós. Ficamos tanto tempo sem esse pouco que faz tanta diferença para nós, para a nossa saúde, para a nossa caminhada, para nossa autoestima, para nossa vida. É essencial que a gente tenha o direito de ser quem a gente é, não é? (Ilza).

A narrativa de Ilza é um registro do apagamento da história dos povos indígenas. É importante enfatizar que este artigo não dará conta de abordar todas as complexidades do racismo e do apagamento dos povos indígenas. No entanto, é fundamental reconhecer que não discutir essas questões a partir das narrativas é perpetuar o silenciamento e o apagamento desses povos, que são massacrados pelo sistema de poder e opressão existente. “Também a prática do apagamento indígena é menos uma questão de “não saber” e mais uma postura ativa de não conceber a existência originária como concreta e digna de ser pontuada” (LONGHINI, 2022, p. 41):

Eu não sei se teria percorrido um caminho diferente. Sei lá, nem imagino mais minha vida como seria sem meu filho. Mas ele veio, e com certeza veio catalisar tudo isso que hoje venho me tornando. Meu filho está sempre me puxando para o que é realmente importante, para o que é saudável. Não só para nós, é uma questão para o mundo. Frutifica coisas boas. Então a nossa retomada ela frutifica coisas boas, não só para mim e para o meu filho, mas para todos os parentes, todas as pessoas que não são indígenas também, não é? (Ilza).

À medida que Ilza se expressa, ela conclui suas falas buscando afirmação para seus pensamentos. Essa postura reflete o posicionamento de alguém que vive em um espírito de luta e busca por pertencimento, onde sua fala não é apenas individual, mas transmite os sentimentos, sonhos, afetos e desejos de um povo.

Neste contexto, tomamos o pensamento de SUELY ROULNIK, o estado de afetar e ser afetado, conforme apresentados em seu livro *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo* (2016). Para ROLNIK os afetos moldam as experiências e interações dos corpos com o mundo ao seu redor:

Afetos, estes não surgiam de nenhuma espécie de individualidade dos corpos a própria palavra “afetar” designa o efeito da ação de um corpo sobre o outro, em seu encontro. Os afetos, portanto, não só surgiam entre os corpos – vibráteis, é claro – como, exatamente por isso, eram fluxos que arrastavam cada um desses corpos para lugares inéditos. (ROLNIK, 2016, p. 57).

Segundo a autora o estado de afetar e ser afetado, refere-se à dinâmica das relações entre os corpos e as forças que os circundam. Esse conceito está relacionado à ideia de que os corpos não são entidades isoladas, mas estão constantemente interagindo com o ambiente, com outras pessoas e com diversas influências sociais, culturais e políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada retratou histórias de vida que extrapolam as dimensões individuais para se transformarem em expressões coletivas e de resistência. Por meio da metodologia da história oral de vida, adentramos nas trajetórias de mães solo de artistas da dança, como Ilza, cuja narrativa revela experiências que transcende os desafios impostos pela maternidade, pela identidade de gênero e pela reconexão com suas raízes indígenas. As vozes dessas mulheres nos permitem acessar um território complexo onde corpos, memórias e afetos se entrelaçam, gerando movimentos de ressignificação.

Ilza exemplifica como a dança, o corpo e a maternidade formam um tripé de suporte e transformação. Sua experiência demonstra que, mesmo em contextos de opressão histórica, há espaço para a retomada de identidades apagadas e para a criação de novas formas de ser e estar no mundo. Esse resgate não é apenas pessoal, mas também coletivo, contribuindo para a valorização de culturas marginalizadas e para a promoção de uma luta por direitos.

Em suma, o corpo é um local de memória e de resistência. Ele carrega marcas do passado colonial, mas também se torna um instrumento de cura e de (re)conexão com os saberes ancestrais. A maternidade, nesse contexto, surge como uma das

transformações experienciada pelo corpo, reforçando o vínculo entre gerações e contribuindo para o fortalecimento da identidade cultural.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BARBOSA, B. P. Maternidade e os não-lugares da mulher que é mãe. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 29, fev. 2019.
- CASSAB, A. L.; RUSCHEINSKY, A. Indivíduo e ambiente: a metodologia de pesquisa da história oral. **Biblos**, Rio Grande, v. 16, p. 7-24, 2004. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/125>. Acesso em: 8 nov. 2023.
- COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- FEDERICI, Silvia. **Reencantando o mundo: feminismo e a política dos comuns**. São Paulo: Editora Elefante, 2022.
- FERREIRA, B.; BARBOSA, A. PURI. OPIERJ. Disponível em: <https://opierj.org/puri/>. Acesso em: 09 dez. 2024.
- GREINER, C. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005.
- GUZZO, M. S. L. Se não posso dançar, não é minha revolução”: autocuidado e hapticalidade como práticas políticas. **Quadernos de Psicologia**, Barcelona, v. 25, n. 1, p. 19, 2023.
- GUZZO, M. S. L.; SPINK, M. J. P. Arte, dança e política(s). **Psicologia & sociedade**, v. 27, n. 1, p. 3-12, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/wsF4CnGCnPwfjSDYzgX4bDS/>. Acesso em: 9 maio 2024.
- LONGHINI, D. N. G. **Nhandeayvu é da cor da terra: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude**. 2022. 132 p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_473f48c5fe4ec5a1940f122e090045b6. Acesso em: 24 nov. 2023.
- MANNING, E. Proposições para um movimento menor. **Moringa Artes do Espetáculo**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 11 a 24, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/view/49811/28984>. Acesso em: 4 jul. 2023.
- MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- NEGRALISI. Balanta: aquelas que resistem. *In*: GENRO, L.; TOLOTTI, G.; MATOS, R. **A luta das mulheres muda o mundo**. Porto Alegre: Fundação Lauro Campos, 2016. p. 52-54.
- Ogum Xangô: Gilberto Gil e Jorge Bem Jor. Philips, 1975. (1h17min). Disponível em: https://open.spotify.com/album/7kblBitNnJmTUKveankzXS?si=fjlxgp-VRdahGjvp6goMew&utm_source=native-share-menu. Acesso 9 dez. 2024.
- PASSOS, R. G. Mulheres negras, sofrimento e cuidado colonial. **Revista EM PAUTA**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 45, p. 116129, jan./jun. 2020.

Afeto e corpo: maternidade solo a dança como expressão da identidade de mães solo

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

SOBRE AS AUTORAS

Marcia Martins Teixeira é mestre em ciências da saúde pela UNIFESP, possui graduação em Turismo pela Universidade Anhembi Morumbi (2006) e especialização em planejamento e marketing turístico, pós-graduação em gestão empresarial. Pós-graduada em psicanálise. Em 2017, formou-se em psicanálise.

E-mail: marcia.martins13@unifesp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8415-9753>.

Marina Souza Lobo Guzzo é Professora Associada da UNIFESP no Campus Baixada Santista, pesquisadora do Laboratório Corpo e Arte no Instituto Saúde e Sociedade. Tem pós-doutorado pelo Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP e mestrado e doutorado em Psicologia Social pela PUC-SP.

E-mail: marina.guzzo@unifesp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9978-4014>.

Recebido em 10 de dezembro de 2024 e aprovado em 09 de fevereiro de 2025.

Sentirpensarcriar com a vida: experimentações nas pesquisas com/nos/dos cotidianos escolares

Feelthinkcreate with life: experiments in research with/in/of everyday school life

Sentirpensarcrear con la vida: experimentos de investigación con/en/ de la vida cotidiana de la escuela

CAROLLINA MARTINS DE PAIVA RIBEIRO¹

ADRIANA VARANI²

RESUMO: Procuramos apresentar o processo de construção de uma pesquisa de doutorado, cuja intenção é investigar com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, movimentos cotidianos coletivos de criação curricular. Na pesquisa em curso, estamos a aprender com os indícios de vida presentes nas experiências que nos atravessam e nos (trans)formam quando mergulhados no cotidiano da escola ao registrá-las em narrativas do vivido e compartilhá-las em rodas de conversa.

PALAVRAS-CHAVE: Criações cotidianas; trabalho docente coletivo; narrativas.

ABSTRACT: We present the construction process of a doctoral research, whose intention is to investigate with teachers of the early years of elementary school of a municipal public school, collective daily movements of curriculum creation. In the ongoing research, we are learning from the signs of life present in the experiences that cross us and (trans)form us when immersed in the daily life of the school by recording them in lived narratives and sharing them in conversation circles.

KEYWORDS: Everyday creations; collective teaching work; narratives.

1. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP).

2. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP).

RESUMEN: Buscamos presentar el proceso de construcción de una investigación doctoral, cuya intención es indagar con docentes de los primeros años de Educación Básica en una escuela pública municipal, movimientos colectivos cotidianos de creación curricular. En la investigación en curso, estamos aprendiendo de los signos de vida presentes en las experiencias que nos atraviesan y (trans)forman al sumergirnos en la vida cotidiana de la escuela al registrarlas en narrativas de lo vivido y compartirlas en círculos de conversación.

PALABRAS CLAVE: Creaciones cotidianas; trabajo docente colectivo; narrativas.

AFLORAMENTOS

Com Zeca Chapéu Grande me embrenhava pela mata nos caminhos de ida e de volta, e aprendia sobre as ervas e raízes. Aprendia sobre as nuvens, quando haveria ou não chuva, sobre as mudanças secretas que o céu e a terra viviam. Aprendia que tudo estava em movimento – bem diferente das coisas sem vida que a professora mostrava em suas aulas. Meu pai olhava para mim e dizia “o vento não sopra, ele é a própria viração” e tudo aquilo fazia sentido. “Se o ar não se movimenta, não tem vento, se a gente não se movimenta, não tem vida”, ele tentava me ensinar. Atento ao movimento dos animais, dos insetos, das plantas, alumbrava meu horizonte quando me fazia sentir no corpo as lições que a natureza havia lhe dado (Vieira Junior, 2018, p. 85).

Quando finalmente consigo elaborar, ao me embrenhar no cotidiano da escola, uma pergunta de pesquisa³, a saber: – *Que podemos dizer dos movimentos cotidianos de criação curricular quando nos colocamos em conversas e criações coletivas com professoras/es de uma escola pública municipal, localizada na cidade de Campinas/SP?* – eu vou me dando conta de que não é possível pesquisar *movimentos* estando eu mesma imóvel e distante a observar a escola, apenas. Para pesquisar movimentos foi preciso que eu também me colocasse disposta a me movimentar com/no cotidiano da escola. Afinal, “se o ar não se movimenta, não tem vento, se a gente não se movimenta, não tem vida” (Vieira Junior, 2018, p. 85).

Assim, ao me movimentar no/com o cotidiano da escola em diálogo com as professoras, compreendi que a melhor forma de investigar os movimentos coletivos de criação curricular seria eu mesma viver experiências de criar com

3. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

elas, a partir das possibilidades daquele cotidiano. Com essa compreensão, outras perguntas afloraram: o que podemos criar a partir desse encontro único entre mim, as professoras e as crianças nesse cotidiano escolar? Que movimentos serão necessários para que as criações aconteçam? Que desafios nós encontraremos? O que podemos aprender com esse/nesse pesquisar/criar coletivo?

Diante dessas perguntas, eu mesma, enquanto professora-pesquisadora, ousei duvidar e criar caminhos outros na pesquisa levando em conta princípios que orientassem tais construções. Meu encontro com as pesquisas com/nos/dos cotidianos nas leituras de Ferraço, Soares e Alves (2018), em diálogo com a obra de Michel de Certeau (Certeau, 1998), me ofereceu uma base para a construção desses princípios. Achei provocativo quando ainda no mestrado li um pequeno livro organizado por Nilda Alves e Regina Leite Garcia sobre o “Sentido da Escola” (Alves; Garcia, 1999). Nesse livro encontrei textos que me fizeram refletir sobre modos outros de *pensar/fazer*⁴ pesquisa em educação. Com os textos de Nilda me senti encorajada a dizer de outros modos e a me colocar mais inteira, implicada, nos meus textos, mesmo estes sendo “acadêmicos”. Também me senti mais livre para conversar com as artes e isso me fez ampliar o meu modo de pensar e interpretar o vivido na pesquisa. O desejo de realizar uma pesquisa com essa natureza só aumentou quando nas disciplinas cursadas e nos encontros e conversas do Grupo de Estudo Cotidiano Escolar, Práticas Pedagógicas e Formação (GRECOTIDIANO) e do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED), dos quais faço parte, fui me encontrando nesse modo outro de pesquisar com a escola e com os sujeitos, ao mesmo tempo em que me encontrei também com meios para aproximar o pensar do fazer e o contar do escrever na pesquisa.

Por ora, posso dizer que também me senti com Nilda (Alves, 2001) provocada a *mergulhar* no cotidiano da escola ao pesquisar. Um mergulho com todos os meus sentidos e que a princípio me deu medo, porque ao iniciar o doutorado, em 2022, já estava há mais de dois anos longe da escola e havia vivido também longos e difíceis anos em isolamento social em razão da pandemia de Covid-19.

Embora amedrontada, desejava muito mergulhar. Senti ao chegar à escola, como escrevi certa vez em meus registros do Caderno de Campo, como se estivesse a chegar à beira de um rio. Rio é movimento, (bio)interação e a escola também é. Quem já se aventurou a mergulhar no rio, sobretudo no verão quando chove bastante e os rios

4. Optamos por escrever algumas palavras aglutinadas para evidenciar nosso entendimento da sua indissociabilidade e complementaridade no contexto educacional, inspiradas na obra de Nilda Alves.

estão mais cheios, mais barulhentos e com a água mais turva, sabe que pela margem não dá para saber o que há dentro do rio. Para saber o que há dentro é preciso mergulhar. Quem já mergulhou também sabe que ao chegar a um rio desconhecido, não se pode mergulhar de cabeça, pois, como disse, com os movimentos e as (bio)interações que caracterizam a sua natureza, o rio, a cada mergulho, é sempre outro e por isso há sempre algo diferente desde a última vez em que se esteve nele. Desse modo, para mergulhar no rio, precisamos de cuidado, respeito, atenção e também coragem. Além disso, é também melhor quando não estamos a sós. É importante ter alguém para lhe dar a mão, contar histórias daquele rio, do que ali já viveu. No meu caso, na escola não foi diferente. Para conhecê-la foi preciso mergulhar, ser uma com a *escola-rio*, fazer parte, me deixar molhar, a viver por dentro ao *serfazer* com os sujeitos.

Dia a dia, conversa a conversa, fui entendendo como eu poderia me misturar naquelas águas. Entendi que para iniciar era preciso que as professoras também desajassem e aceitassem mergulhar comigo nessa *pesquisaformação*. O convite foi feito em uma reunião de Trabalho Docente Coletivo (TDC)⁵, quando compartilhei com elas um pouco da minha história de *vidaformação* e os caminhos que me levaram até a *escola-rio*, além da proposta de pesquisa. Com o acolhimento e aceite das professoras e da orientadora pedagógica⁶, iniciamos a nossa jornada *investigativaformativa*. O caminho dessa jornada foi sendo feito ao caminhar, a partir do compartilhar das experiências de *vidaformação* e do conviver e criar coletivo na escola; um compartilhar, que como aprendi com Santos (2023), pode também ser compreendido como um confluir. Assim, entendo que essa vem sendo uma pesquisa que nasce da *confluência das águas* que nos formam em uma *escola-rio*, ao passo que, ao confluir, a vi e me vi (trans)formar a partir do compartilhamento, do reconhecimento e do respeito com o outro.

Não tenho dúvida de que a confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios,

5. De acordo com a Lei nº 12.987 de 28 de Junho de 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas e de outras providências, o Trabalho Docente Coletivo (TDC) consiste em um “espaço formativo que compreende reuniões pedagógicas da equipe escolar para a construção, o acompanhamento e a avaliação do projeto político-pedagógico da Unidade Educacional e para as atividades de interesse da Secretaria Municipal de Educação”.
6. A presente investigação (CAAE: 75490223.2.0000.8142) foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais da Unicamp (CEP-CHS), sob o parecer nº 6.563.375 e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram devidamente entregues e assinados pelas professoras participantes.

ele se fortalece. Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia (Santos, 2023, p. 4-5).

A confluência, enquanto “força que rende, que aumenta e que amplia”, em nossa pesquisa transbordou ao nos atravessar, em saberes e registros narrativos de experiências (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015). A escrita de narrativas nos convidou a viver em outro tempo, bem como a exercitar um olhar de criança atenta e curiosa, capaz de se encantar e espantar, diante das experiências cotidianas. Narrar como uma forma de comunicação artesanal, tal como nos ensina Benjamin (1987, p. 205). Um modo de comunicar “que não está interessado em transmitir o “puro em si” da coisa narrada tal como uma informação ou um relatório, pois mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la”. Desse modo, “se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (Benjamin, 1987, p. 205). Vale dizer que, em nossa pesquisa, vamos compreendendo *experiência*, a partir de Bondía (2002, p. 21), como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e não como “o que se passa, o que acontece ou o que toca”. Desse modo, nós, “sujeitos da experiência”, fomos nos fazendo como um “território de passagem”, “algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (Bondía, 2002, p. 24).

Mesmo antes de viver com o corpo todo as experiências da pesquisa no cotidiano da escola, já pensava com as ideias de Arroyo (2013) acerca das *ousadias criativas* docentes. Em tempos difíceis e de incertezas, gosto de pensar que precisamos mesmo ser ousados, ir além, pensar “fora da caixa” para contribuir de algum modo com a construção de escolas outras que contribuam na construção de mundos outros. Segundo Arroyo, os professores, sobretudo das escolas públicas, que recebem os filhos e filhas da classe trabalhadora, por conviverem com a “negação da vida, da justiça e da dignidade”, se veem em posição de “duvidar do caráter redentor das competências e da racionalidade científico-técnica de que são profissionais e que os currículos impõem de forma acrítica” e “encontraram as virtualidades e incentivos para duvidar e inventar *ousadias criativas* no próprio campo da docência e do currículo” (Arroyo, 2013, p. 39). Ao pensar com o Arroyo (2013) sobre esses professores que ousavam nos cotidianos, fiquei a me perguntar: quem são essas professoras? Como constroem as *ousadias criativas* que praticam? A que condições de desumanização convivem e estão submetidas? O que as levam a desafiar e transgredir a ordem

curricular vigente de padronização e apagamento das diferenças? Como operam no enfrentamento às tentativas de reduzir a docência a um fazer técnico, em defesa de seu exercício pleno em suas dimensões criadora, reflexiva e intelectual?

DAS ÁGUAS QUE ME FORMAM

Eu iniciei minha jornada enquanto pesquisadora em meados de 2012, quando ingressei na graduação em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Lavras. Logo nos primeiros meses de graduação, mesmo sem entender completamente o que significava “fazer pesquisa”, nutria em mim certa curiosidade por esse fazer. As primeiras pesquisas que participei foram as desenvolvidas no Laboratório de Ecologia e Conservação de Invertebrados (LEGIN/UFLA) e meu trabalho, em grande parte, consistia em fazer a triagem dos seres vivos vindos diretamente da Floresta Amazônica que haviam caído em uma armadilha de queda (*pitfall*), colocada no solo da Floresta pelos meus amigos pesquisadores. A triagem consistia em separar os besouros da sub-família *Scarabaeinae*, conhecidos como besouros rola-bosta, dos demais seres vivos. Dados acerca da riqueza e abundância desses besouros ofereciam indícios de qualidade ambiental, pois esses besouros são considerados excelentes (bio)indicadores por apresentarem alta sensibilidade às alterações ambientais, além de outros fatores.

Eu nunca estive na Floresta Amazônica. Conheci a Floresta pelas histórias e registros que comigo compartilharam os meus amigos de Laboratório, quando regressavam depois de meses em campo. Em suas bagagens, além das histórias, carregavam também os besouros que, de certo modo, me contavam também um pouco da Floresta.

Com o olhar que tenho hoje, acho interessante pensar com indícios, vestígios e sinais, como nos ensina Ginzburg (1989), ao desenvolver uma investigação com/nos/dos cotidianos escolares. Assim, quando me recordo das pesquisas com os besouros enquanto (bio)indicadores, fico a pensar também nas potencialidades de investigar, ao assumir uma postura atenta e sensível, com indicadores de vida(bio) no cotidiano das escolas e, então, me pergunto: diante das tentativas de extirpar e amesquinhar a vida na escola (Linhares; Heckert, 2009, p. 5), como a vida (re)existe nos cotidianos? O que podemos aprender quando conseguimos perceber nos indícios o que a vida tem a nos dizer?

Assim que terminei a minha graduação, ao final de 2016, iniciei, no ano seguinte, a docência em uma Escola Agroecológica localizada ao sul do estado de Minas Gerais. Uma escola que carregava a Esperança no nome e que me apresentou a

Agroecologia em uma conversa profunda com a Educação. Assim que cheguei à escola, sentia que aprendia mais do que ensinava e que aprendia não só com os seres humanos que compunham aquela comunidade escolar, mas também com os outros seres que compartilhavam conosco o cotidiano naquela escola-sítio. Como vivi a maior parte da minha vida na cidade, viver grande parte do meu dia no campo já era por si só um *viver educador*. Aprendi, sobretudo com o professor de Agroecologia da época, a cuidar do meu olhar e a criar as aulas em diálogo com a vida em sua complexidade de formas e (bio)interações.

Não me esqueço de uma conversa com o professor de Agroecologia (e penso que talvez agora vocês comecem a entender um pouco mais de onde vem esse pensamento dos indícios de vida que nos ensinam no caminho da docência e pesquisa em educação), em que ele me disse que a escola para ele era como os canteiros da Horta Agroecológica que estava diante de nós. Naquele canteiro havia uma grande biodiversidade, que incluía algumas plantas que o agronegócio classificaria como “ervas-daninhas” ou “pragas” por serem indesejáveis e por atrapalharem uma suposta “ordem natural” no canteiro. Para o professor, a partir da perspectiva da Agroecologia, aquelas “ervas” eram “indicadoras”, pois nos ensinavam com a sua existência sobre as deficiências e qualidades daquele solo. Assim, para ele, podíamos ver a escola nos canteiros agroecológicos, por ambos serem morada das diferenças, da (bio)diversidade, da complexidade e das (bio)interações. A depender do modo como se compreende e pratica a educação, pode-se, assim como nos canteiros, construir um projeto de monoculturas para a escola, isto é, construir políticas que endereçam tentativas para padronizar, uniformizar e apagar as diferenças, considerando também aqueles que desafiam essa lógica como “ervas-daninhas” ou “pragas” que devem, portanto, ser conformadas ou podadas. Entretanto, há também modos outros de compreender e praticar a educação, em que a diversidade e as diferenças são vistas como algo que nos caracteriza e que, portanto, devem ser valorizadas nos processos de *aprenderensinar*.

Quando aproximo essas memórias, no contexto da pesquisa, ao cenário atual marcado pela emergência climática ocasionada, sobretudo, pela lógica de exploração da natureza do sistema capitalista, concordo com Caldart (2023, p. 47), quando a autora afirma que, a *práxis agroecológica*⁷, na atualidade, talvez seja a “expressão

7. “O que atualmente chamamos de agroecologia tem sua origem nas práxis camponesas e dos povos originários ao longo de aproximadamente 12 mil anos de criação e recriação das “agri-culturas”, as quais se encontraram, dialeticamente, com a ciência moderna desenvolvida a partir do século XVII, em um processo de tensões, saltos e regressões. Resulta igualmente das contradições do próprio capitalismo (que para se reproduzir, degrada

mais inteira da crítica prática, propositiva, da agricultura camponesa à matriz produtiva do agronegócio”. Assim sendo, a autora afirma que mesmo em outros contextos de educação que não apenas a Educação do Campo, a práxis agroecológica pode ser compreendida como “a brecha que se abre, desde uma especificidade com imensa força material, para uma inserção na luta e construção concreta no rumo da superação das relações sociais de produção capitalistas” e, por essa razão, “precisa ser tomada como objeto do trabalho pedagógico da escola, porque a realidade exige e porque ela tem uma valiosa potencialidade formadora” (Caldart, 2023, p. 47).

CONFLUÊNCIA DAS ÁGUAS NA ESCOLA-RIO

Ao longo do ano de 2024, período em que estive quase que semanalmente na *escola-rio*, participando, sobretudo, de criações curriculares com professoras e estudantes e das reuniões de Trabalho Docente Coletivo, enfrentei ondas de calor e tempestades na cidade de Campinas/SP. Em uma pesquisa atravessada pela emergência climática e pelo racismo ambiental que acomete as periferias das grandes cidades, fiz questão de registrar em meu Caderno de Campo as altas temperaturas e as sensações de desmaio no ônibus a caminho da escola, os alagamentos, as quedas de energia, a falta d’água, as goteiras nas salas de aula, bem como o adoecimento dos nossos corpos e mentes, sobretudo das professoras parceiras da pesquisa, ocasionadas pela precarização das condições de trabalho.

A partir de um mergulho atento e cuidadoso no cotidiano da escola me encontrei em um conjunto de doze canteiros à espera de um porvir. Procurei saber a história daqueles canteiros. Que mãos já afagaram aquela terra, como nos cantam Milton Nascimento e Chico Buarque (Nascimento; Buarque, 1977)? O que ali já aconteceu? Que planos existem para esse lugar na escola? Quando foram construídos? Com que intenção? Por quem? Para que? Havia um cuidado ali. Não eram quaisquer canteiros. Eles foram construídos de alvenaria, tinham bordas coloridas, estavam cobertos por uma tela preta e a terra, embora com pouca cobertura vegetal, estava boa, nutrida e em descanso.

Na escola, criamos a partir das possibilidades que temos ao *aproveitarmos a ocasião*, isto é, um encontro, uma confluência de gentes e condições que

as bases materiais de produção: a natureza e o trabalho/trabalhador) e das lutas e processos históricos de resistência dos camponeses e povos originários contra seu avanço no campo” (Guhur; Silva, 2021, p. 60).

potencializam um *acontecer curricular* (Oliveira, 2018). Para Oliveira (2018, p. 58) embora haja limites para esse *acontecer curricular* “impostos pelas políticas conservadoras de educação e de currículo, os problemas que causam e injustiças que realimentam”, esses são “permanentemente desafiados pelas construções cotidianas das escolas de qualidade, de uma educação plural, respeitosa, inclusiva individualmente, culturalmente, socialmente e epistemologicamente”.

Como nos ensina Certeau (1998, p. 46), muitas práticas cotidianas são do tipo *tática* e são elaboradas pelos sujeitos ordinários quando conseguem tirar partido de forças que lhes são estranhas “em momentos oportunos onde combinam elementos heterogêneos, mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de “aproveitar a ocasião”.

Assim, nós criamos juntos o projeto dos “Canteiros Agroecológicos”. Nele colocamos em diálogo Agroecologia e Educação a partir do que era próprio daquela comunidade escolar, tendo como referência os princípios orientadores da Proposta Curricular da escola, a saber: Democracia e Emancipação Humana; Consciência Socioambiental; Equidade de gênero, raça e diversidade e Formação integral e humana, conforme descritos no Projeto Político-Pedagógico. Ademais, no *tempoespaço* desse nosso encontro, a escola também já vinha trabalhando a partir de um eixo estruturante do currículo com o tema “Cidadania Planetária (questões socioambientais)”.

No total, participamos com as professoras, da criação de nove aulas com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, partindo do que era próprio de cada turma. Realizamos desde experimentações para conhecer mais do solo dos canteiros, caminhadas pedagógicas para conhecer e documentar a diversidade de plantas do entorno da escola, saídas de campo para conhecer, aprender e construir parcerias com agricultores de duas Hortas Comunitárias Agroecológicas da região, práticas de cuidado e adubação do solo, bem como plantios, rega e colheitas. Nesse movimento, procuramos construir uma rede formada por sujeitos da comunidade que de um modo ou de outro se envolveram e participaram do projeto. Além disso, procuramos integrar o projeto dos Canteiros Agroecológicos a outros projetos e ações já em desenvolvimento na escola; integração que aconteceu a partir da disposição e desejo das professoras em construir e criar coletivamente, movimento esse que embalou as cinco rodas de conversa (Reis; Oliveira, 2018) que mediamos e participamos durante as reuniões de TDC ao longo desse ano, bem como outras conversas com as professoras e orientadora pedagógica que aconteceram quando compartilhamos o cotidiano da escola ou em outros *tempoespaços* como

os de Trabalho Docente entre Pares (TDEP), que compreende as reuniões entre os docentes do mesmo Ciclo/Ano, para planejamento e organização do trabalho pedagógico. Com as professoras e estudantes também criamos um “Livro da Vida”, por inspiração da pedagogia Freinet, para registrarmos o vivido no Projeto.

Apostamos nas rodas de conversas com as professoras, enquanto metodologia de pesquisa, por concordar com Reis e Oliveira (2018, p. 69) que “compartilhar *experiênciaspráticas* em rodas de conversa pode vir a ser um *espaçotempo* de produção de solidariedade e de reconhecimento do outro como legítimo outro (Maturana, 1999 *apud* Reis; Oliveira, 2018), já que, na partilha, todos e todas são formadores e formados no e pelo processo”. Nossas rodas foram predominantemente nutridas pela partilha de narrativas e também por *experiênciaspráticas* nos Canteiros Agroecológicos. Digo isso, pois em um dos nossos primeiros encontros, a fala de uma das professoras me chamou a atenção. Interessada em conhecer as histórias do que já havia sido vivido junto aos canteiros, bem como saber das ideias e desejos de criações das professoras com eles, em conversa, uma das docentes afirmou, enquanto fazíamos juntas a “adubação verde” do solo, que “as crianças já haviam plantado naqueles canteiros, mas que aquela era a primeira vez que as professoras plantavam”. Tomei essa afirmação como algo importante e desde então realizamos outras tantas ações nos canteiros com as professoras como outros plantios, manejo, adubação e colheitas, sempre nutridos por conversas, pesquisas e partilha de saberes e experiências.

Vale dizer, que outro projeto em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, no qual eu e a professora Adriana também participamos e colaboramos, estava a acontecer na escola nesse período. Esse projeto em curso que tem como título “Narrar e (sobre)viver em processos de *ensinaraprender*: pesquisar em movimentos formativos nos/dos/com os cotidianos escolares”, coordenado pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, tem contribuído muito com nossas reflexões. Digo isso, pois esse também tem sido um projeto que nos convida a construir outro olhar para os acontecimentos do cotidiano, por estimular o registro narrativo e a partilha dos mesmos, intencionando fortalecer nossa autoria docente e a apropriação dos nossos *saberesfazer*s.

Para contar das experiências vividas e também sobre o que tenho aprendido com elas, trago a seguir uma narrativa produzida no bojo do projeto em Abril de 2024.

RAÍZES

Na aula convidamos os estudantes a olharem para o solo (para a T/terra) com outros olhos. Perceber as interações que aconteciam entre o solo e os seres vivos e entre esses e o ambiente como um todo. Perceber-se parte de um grande mutirão formado por gente, bichos grandes e pequenos (e outros bem pequenos que só podemos ver com microscópio), sol, chuvas, ventos, que ao ‘trabalharem’ juntos são capazes de cultivar um solo saudável e futuramente ter boas colheitas. Eu, a professora M., a turma do quarto ano, duas professoras adjuntas e uma estagiária de Pedagogia nos reunimos nas mesas de madeira, logo abaixo do pergolado, de onde avistávamos um gramado e ao fundo os nossos canteiros, para fazer três experimentações que nos ajudassem a conhecer mais o nosso solo. A turma composta naquele dia por 20 e poucos alunos estava participativa. Alguns garotos, em especial, chamaram minha atenção pela participação e também pelas relações que fizeram entre os experimentos com os conhecimentos que já haviam construído sobre solos e ciclos biológicos e também outros saberes sobre plantio e cultivo de plantas ao decifrarem o ‘enigma do mutirão’, presente no texto de autoria de um agricultor agroecológico que havia lido para eles no início da nossa aula.

O terceiro experimento que fizemos foi um que simulava o efeito da erosão. Procurávamos chamar a atenção para a importância da cobertura do solo. Sendo assim, em uma garrafa tínhamos um solo descoberto, em outra um solo coberto com matéria orgânica morta, folhas secas, e outra com um solo com matéria orgânica viva, no caso, grama. Fizemos “chover” com o regador e observamos o que aconteceu. O solo desprotegido, ao ser atingido pela “chuva”, foi carregado ao pote que se encontrava abaixo da garrafa. O mesmo aconteceu, mas em menor quantidade, com o solo coberto com matéria orgânica morta e não houve solo carregado na garrafa com grama plantada. A partir desse experimento, debatemos sobre os porquês desses resultados distintos. No diálogo, não demoramos muito para chegar às raízes das plantas. As crianças disseram então que as raízes “chuparam” a água e outras disseram que as raízes “seguraram” a terra já que nenhum solo havia sido carregado da garrafa com grama para o pote que estava logo abaixo dela. Perguntei então o que eles achavam que aconteceria se caso ao invés de grama tivéssemos árvores diversas, pequenos arbustos, plantas maiores e menores, chamando a atenção para um ambiente mais (bio)diverso. Eles disseram que as raízes maiores segurariam ainda mais a terra e “chupariam” muito mais água. Partimos desse experimento para a conversa sobre a importância de manter o solo dos nossos canteiros sempre cobertos.

Quando já estávamos nos organizando para finalizar os experimentos e iniciar os registros do vivido, um dos estudantes da turma, JP, que conversava com a professora M., direcionou-se para mim e disse:

– Ah, já entendi... As raízes são como o coração das plantas.

Surpresa com a fala dele, nada disse e esperei que ele terminasse seu pensamento. Então, ele continuou:

– Elas são como o meu pai quando ele me coloca e me carrega nas costas.

Fiquei emocionada, o abracei e o respondi:

– Isso mesmo!

O vivido com JP me atravessou profundamente e me fez pensar em como os diferentes sujeitos, sejam eles adultos ou crianças, ocupam o cotidiano escolar com suas existências e também como algumas criações curriculares podem potencializar e ampliar modos de ser e estar na escola, bem como os próprios modos de *aprenderensinar*. Talvez, afinal, seja esse um indício de vida na escola: quando há lugar para sermos quem somos nos processos de *aprenderensinar*. Assim como nos fala Caldart (2023, p. 65-67), em tempos de desumanização crescente, é tarefa da escola, acolher. Acolher no sentido de “receber bem crianças, jovens, adultos, idosos, de modo que sintam, percebam a escola como um ambiente em que podem *ser o que são, possam mostrar de onde vêm*”. A autora nos fala de uma palavra da língua Guarani que nos ajuda a pensar “o sentido humano prático dessa tarefa”: *tekohá*; “nome dado ao lugar material do modo de ser guarani, um lugar onde se é verdadeiramente, porque é feito para pertencimento de todos que produzem vida ali” (Caldart, 2023, p. 67).

A fala de JP também me fez lembrar outra passagem da obra “Torto Arado”, a saber:

Meu pai, quando encontrava um problema na roça, se deitava sobre a terra com o ouvido voltado para seu interior, para decidir o que usar, o que fazer, onde avançar, onde recuar. Como um médico à procura do coração (Vieira Junior, 2018, p. 85).

JP foi além, assim como o pai Bibiana e Belonísia, ao se deitar com os ouvidos na terra à procura do coração e encontrar nas raízes a memória de uma experiência vivida com o seu pai. JP nos ensina a dialogar com outras formas de existência para conhecer-se e conhecer a partir de si mesmo, o mundo. Ao interpretar o mundo e as raízes, encharcou de sensibilidade o chão da escola. JP me fez recordar as lições aprendidas com os meus amigos de Laboratório e com o professor de

Agroecologia da escola-sítio, a pesquisar e aprender com os indícios de vida que nos atravessam e que nos levam a pensar mais profundamente sobre nós mesmos, o mundo, a realidade em suas contradições e, nesse caso, também sobre nossas inquietações e incômodos na pesquisa em educação.

DAS LIÇÕES APRENDIDAS AO CONFLUIR NA ESCOLA-RIO

Sentirpensarcriar com a vida pode nos levar, como me ensinou JP, a nos conhecer e a conhecer o mundo e suas contradições nas raízes das plantas e/ou na (re)existência e rebeldia das “ervas-daninhas” quando desafiam uma suposta e desejada ordem de uniformizar e padronizar a escola, isto é, criar monoculturas na escola, como me ensinou uma professora no caminhar da pesquisa: “sejamos então professoras ervas-daninhas”. Fazer pesquisa com a escola e em parceria com os sujeitos, significa reconhecê-los também como sujeitos na pesquisa e não como objetos, isto é, como coisas. Em coisas não há o pulsar de vida. Indícios de vida só podem nos acontecer na pesquisa quando nos reconhecemos e reconhecemos o outro como sujeitos de *saberesfazeres*.

Em uma das muitas conversas que tive com as professoras, uma delas contou sobre como viver essa experiência de pesquisa estava sendo diferente para ela, pois estava até então acostumada a receber pesquisadores que segundo ela “só vêm à escola, sugam tudo da gente, vão embora e nós nunca mais ouvimos falar da pesquisa”. Que possamos romper com esse modo de pesquisar “bancário”, tal como com a “educação bancária” que nos alertou Freire (1968), em que não há diálogo, pois não se reconhece uma relação entre sujeitos. Uma educação/pesquisa que coisifica o outro ao ignorar a vida que nele existe. Que possamos, ao invés disso, nutrir o cotidiano da escola com nossas pesquisas e assumir uma postura ética de não mais nos coisificar e coisificar o outro e, portanto, nos desumanizar. Que possamos nos humanizar em ato e aprender com os indícios de vida que nos atravessam enquanto estamos a pesquisar juntos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O Sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
 ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas.
In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
 ARROYO, Miguel. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

- BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.
- CALDART, Roseli Salette. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- CIO da Terra. Intérpretes: Milton Nascimento e Chico Buarque. Compositor: Milton Nascimento. *In*: **Dose Dupla**. Gravadora Warner Music Brasil, 1977. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8WTnQGnkhfc>. Acesso em: 19/03/2025.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1968.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Carotti. 4. ed. Companhia das Letras, 1989.
- GUHUR, Dominique; SILVA, Nívia Regina da. Agroecologia. *In*: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina (Org.). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro: Expressão Popular; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021.
- LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan./mar. 2015.
- LINHARES, Célia; HECKERT, Ana Lúcia. Movimentos Instituintes nas Escolas: Afirmando a potência dos espaços públicos de educação. **ALEPH**, ano IV, n. 12, jun. 2009. ISSN 1807-6211.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendizagens coletivas e ecologia de saberes: as rodas de conversa como autoformação contínua. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora / PISEAGRAMA, 2023.
- VIEIRA JÚNIOR, Itamar. **Torto Arado**. Afralgide: Leya, 2018.

SOBRE AS AUTORAS

Carollina Martins de Paiva Ribeiro é graduada em Ciências Biológicas (Universidade Federal de Lavras), tem Mestrado em Educação (Universidade

Federal de Lavras) e atualmente cursa Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas).

E-mail: carollinampribeiro@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1323-6496>.

Adriana Varani é graduada em Pedagogia (Universidade Estadual de Campinas), tem Mestrado em Educação (Universidade Estadual de Campinas) e Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É professora/pesquisadora da Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas.

E-mail: avarani@unicamp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7480-4998>.

Recebido em 20 de janeiro de 2025 e aprovado em 27 de fevereiro de 2025.

Paisagens entre nós: correios imag(ens)inados de qualquer lugar ou pela docência como cartas

Landscapes among us: imag(e)ination of mail from anywhere or by teaching as letters

Paisajes entre nosotros: correos imag(en)enados de cualquier sitio o por la docencia como cartas

DAVI HENRIQUE CORREIA DE CODES¹

RESUMO: Intercessões no fazer da docência trazendo como gesto proeminente as trocas de cartas. Envios e recebimentos por entre habitantes de todo e qualquer lugar, buscando traduzir/transcriar, experimentar através da (in)correspondência, trocas como convivências com e pelo mundo. São inacabamentos e incertezas endereçadas a alguém que no aguardar dos correios, participa e nutre potências incessantes de serem germinadas pela palavra do/para o outro, nesse exercício de corresponder-se com, da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Cartas; docências; diferença.

ABSTRACT: Intercessions in teaching, bringing exchanges of letters as a prominent gesture. Sending and receiving between inhabitants of any and every place, seeking to translate/transcreate, experience through (in)correspondence, exchanges as coexistence with and around the world. These are incompleteness and uncertainties addressed to someone who, while waiting for the post office, participates and nurtures incessant powers to be germinated by the word of/for the other, in this exercise of corresponding with, of education.

KEYWORDS: Letters; teachings; difference.

1. Departamento de Pedagogia no Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina - FAED/UDESC.

Paisagens entre nós: correios imag(ens)inados de qualquer lugar ou pela docência como cartas

RESUMEN: Los cambios de cartas, como gesto perceptible, traen intercesiones a la labor docente. Envíos y recibimientos entre habitantes de todos y cualquier sitio, buscando traducir/transcribir, experiencia a través de (in)correspondencia, cambios como convivencia con y por el mundo. Son inconclusos e incertezas direccionadas a alguien que, mientras aguarda los correos, participa y nutre potencias incesantes de que sean germinadas por la palabra de/para el otro, en este ejercicio de corresponder con, de la educación.

PALABRAS-CLAVE: Cartas; docencias; diferencia.

PAISAGENS ENTRE NÓS: CORREIOS IMAG(ENS)INADOS DE QUALQUER LUGAR OU PELA DOCÊNCIA COMO CARTAS²

Querida amiga,

Da varanda em que me encontro, perco-me uma pouco mais a cada instante. Olho ao longe o horizonte e ele inclina-se com o mexer da aranha que o atravessa. Nessa carta que lhe mando, procuro esperar nascer as palavras que ainda não se puseram a cantar. Mas aguardo paciente, cada carinho imaginado que você há de me enviar. Fiz dobras dos ventos, fiz ruir os trovões. Fiz brasa da noite, fiz chover o fissurado chão. Enquanto te olho daqui da varanda, não consigo te enxergar. Contudo te aguardo, a minha carta mandar. São paisagens entre nós que procuro criar. São passagens entre nós, vindas de qualquer lugar. Na vontade de estar contigo, envio-te essa palavra, vai embebida em imagem, para esta conversa demorar... no fim, o convite: vamos proliferar cartas que arrastem até pequeninos gestos?

*Desconhecido
Destempo, 2024*

Dessa paisagem em construção, convida-se notar que são de afetos os cartões-postais que durante toda a vida experimentamos e enviamos em correspondências do/no mundo, e ver que desse “comum” passeia tempo e destino, distraídas dos compromissos, mas comprometidas pelos encontros e pelo cuidar. Desse modo, vale assim indagar: O que habita as intercessões entre cuidado e fazer da docência? Como coabitar o fazer e o cuidar dos afetos? Que (des)enquadramento comportaria os restos dessa

2. Este ensaio foi originalmente escrito como capítulo da Tese de doutorado deste autor, defendida no ano de 2023, com financiamento do CNPq, e teve esta versão modificada para ser publicada.

imagem? O que caberia dentro de um envelope, capaz de fazer rasgar todo e qualquer papel que tentasse segurar para si, reter o instante, que se intenta entregar ao outro através das distâncias de um envio? Este ensaio intenta versar sobre possíveis intercessões no cuidado e no fazer da docência, do fazer e do cuidar dos afetos, trazendo como gesto proeminente as trocas de cartas, experimentando através da (in)correspondência, comunicações como convivências com e pelo mundo. Para estar como carta, arrisca-se dizer, é preciso primeiro assumir-se em entrega e corresponder-se com aquilo que está em outro lugar. Nesse sentido, enredar envios e recebimentos, estar sempre no entre.

Seria preciso deixar atravessar-se pela demora, pela espera, pela vontade de chegada, pela busca pela partida, pelas questões que surgem. Como arranjar uma docência em instantes correios, sem que para tal, precise de colagens de selos por sua superfície? Como sustentar os envios e recebimentos de correspondências entre professores/as para além de trocas pedagógicas? Que didática seria esta, capaz de ter nas cartas uma troca que não fosse intencionalmente pedagógica? Quem sabe, virando ao avesso cada correio e cada professor/a, para que diante das incertezas endereçadas, especular de outros modos sua vontade de se reafirmar em cada gesto. Enviar para o mundo mapas ainda em branco de escape para/com a diferença, e assim gotejar por toda parte, espalhando cuidado e escuta, colecionando enredos e raspando palavras murmuradas entre habitantes de solidões que resistem e ficcionalizam vidas, ao fazer desse habitar docente, esburacadas travessias.

Cartas enviadas, cartas sem resposta, cartas para conhecidos, para desconhecidos, para pessoas já mortas, para pessoas ainda não nascidas e... uma multidão infinita de possibilidades que fazem (des)encontrar afetos, distâncias, espaços dentro e fora das passagens do tempo. Deixar correr pelo mundo alguns cuidados e desejos que se buscam na conversa com o outro. O que buscam esses encontros? Se é que buscam algo.

O professor Leandro Garcia Rodrigues (2015, p. 222), convida-nos a pensar nos textos de cartas, ou documentos epistolares, como nomeia essas materialidades, como “uma escrita complexa que flutua entre fronteiras do público e do privado, do autobiográfico e da encenação, da verdade e da ficção, do histórico e do literário”. Um universo repleto de possibilidades, anseios, intencionalidades e ainda, instâncias singulares de compreensão dos destinos e destaques ao que se fazer com aquilo que se envia e aquilo que se recebe. Nesse sentido, problematiza qual destino ser dado, a quem pertence aquilo em correspondência, quais os limites de cada troca, no que se refere ao produzido etc. Publicações, retenções duradouras, incineração

pela queima, o guardar, o perder, o esquecer, o borrar e o transcriar de uma vasta infinidade de caminhos que nascem desse singelo gesto de existir e se relacionar.

Dentre os diferentes usos e modos de criação, encontramos:

Nas trocas epistolares com um cunho mais teórico e ensaístico, a carta pode também funcionar como uma espécie de campo experimental para a construção estilística dos respectivos autores, bem como para expor a diversificação das experiências de ambos: comentários acerca da vida social, cultural e política de um determinado momento, as mudanças das conjunturas intelectuais e ideológicas que permeiam a vida de cada remetente, os meandros do processo de criação, as dúvidas do que escrever- e como escrever-, os assuntos a serem explorados ou relegados quando do momento da escrita. (Rodrigues, 2015, p. 224).

Cartas entre mestres e discípulos, ou como ensinamentos sobre determinado saber, como as conhecidas e valiosas cartas de Sêneca (2018) ao seu discípulo e amigo Lucílio, aprofundada em aspectos educativos pelos escritos da professora Sandra Corazza (Schuler, 2022), ou ainda pela obra de Friedrich Schiller (1989), em sua *A educação estética do homem, Numa série de cartas*.

Cartas “funcionando como alternativa de explodir as barreiras físicas da prisão” (Rodrigues, 2015, p. 225). Cartas multidões, como as organizadas pela artista Sophie Calle, na emblemática reunião de cartas da exposição *Cuide de Você*, presente no Museu de Arte Moderna da Bahia, em 2009, ou como as correspondências de poetas, escritores, pensadores do campo literário, como Mário de Andrade e Carlos Drummond de Andrade (Rodrigues, 2015), ou as trocas realizadas intensamente entre Mário de Andrade e Murilo Miranda, que nas pesquisas de Mônica Silva e Matilde Santos (2021), somam cerca de 334 documentos.

Cada uma delas, variavelmente pelo seu contexto, revelam algumas de suas circunstâncias e contextos do tempo histórico. Para as autoras agora mencionadas, as cartas trazem consigo as marcas de sua produção, arrastando o “[...] texto epistolar na sua ambivalência, amarrado simultaneamente à efervescência da vida cotidiana e à história de um tempo histórico social e político”. (p. 90). Além, é claro, “[...] a partilha física do eu, indo desde a escolha do papel, o preenchimento da página, os traços peculiares de cada caligrafia, até o envio de lembranças materiais e corporais do missivista [...]” (p. 91).

As autoras ainda comentam a pertinência da carta, olhadas agora em nosso tempo presente, frente a transformações tecnológicas, indagando sobre as

mudanças simbólicas as quais ainda hoje estão atreladas no imaginário popular, quando dizem: “O que se conquistou em imediatismo e praticidade para o envio da mensagem escrita acarretou, em contrapartida, a perda da ‘aura’ de objeto particular, exclusivo e artesanal que constitui a missiva” (p. 91). Uma marcação incontestável, mesmo que cada vez menos praticada e frequente, haja vista sua complexa e rica conformação enquanto “Corpo textual que traz consigo as marcas do corpo físico [...] intangíveis corpos escritos [...]” (p. 91), ou ainda “Quando resguardados dos reveses e das intempéries vividas por seus correspondentes, as cartas perdem e parecem ganhar da volatilidade da mensagem eletrônica, que uma vez lida, estaria fadada a se desmanchar/liquefazer no ciberespaço” (p. 91).

Cartas em sua paradoxal condição de fragilidade e durabilidade. Do corpo físico feito de papel, como bem salienta a pesquisadora Poliana Cordeiro (2016), mas nessa contraditória condição de sutileza e permanência, mas favorece aquilo que é “[...] sobrevivência do objeto incita a um novo pacto de leitura, agora, com um leitor alheio à relação epistolar inicial” (Silva; Santos, 2021, p. 92), mesmo que mediante os variados pedidos de que, após lidas sejam elas suprimidas, eliminadas por seu destinatário, que nem sempre o faz ou guarda para si, ou permanece vivo para manter tal vontade e intimidade. As cartas seguem de alguma maneira, existindo: “destruir – incluindo pedidos para rasgar e queimar as mais comprometedoras – seguidos de recuperações miraculosas, ganham contornos romanescos, nos quais o acaso colabora para a propagação da mensagem para além do destinatário previsto” (Silva; Santos, 2021, p. 92).

Quanto a essa duração e permanência, o professor Silviano Santiago (2006, p. 60) comenta que “As palavras da obra publicada em letra de imprensa são tão minhas quanto as palavras que, depois da leitura, penso em silêncio, falo ou escrevo”, e complementa dizendo que “Textos literários são legados a nós, leitores, para que deles tomemos posse”, ao passo que “Ao ler, deixamos que a obra inscreva sua marca na nossa memória, ao mesmo tempo em que fincamos o marco no território que foi de um e passou a ser de todos. Ao fincá-lo, abolimos para todo o sempre o pertencimento exclusivo da obra ao seu autor e à sua época”.

São múltiplos os matizes de autores(as) de cartas e as zonas de interesses dos leitores curiosos e desbravadores por estas correspondências evocadas ao mundo, como bem mencionam Silva e Santos (2021, p. 92), vejamos:

No meio acadêmico, é consenso pensar que a correspondência de um autor recebe o *status* de documento e realiza o registro cotidiano de hábitos culturais e de formas de pensamento, incorporando, na sua textualidade, os modos de viver e as modas retóricas/estilísticas da época vivida por ele.

No caso de missivistas célebres, a correspondência subsidiará, junto com outros escritos íntimos, as biografias dessas personalidades. Por outro lado, quando se trata das cartas de artistas, os textos são laboratórios onde se acompanham os projetos, a gênese e a discussão das obras. Assim, na condição de *work in progress*, as cartas erguem-se, como um paratexto, um espaço de criação [...] um agitado ‘canteiro de obras’.

Contudo, as autoras dão ênfase ao fato de que o solo é incerto, quando falam “[...] na ilusão representativa que envolve tanto o remetente, quanto o destinatário. Não sendo possível conhecer as intenções subjetivas, ou mesmo mensurar o grau de verdade e mentira dos sentimentos expostos [...]” (p. 92), o que faz da troca de cartas uma complexa e enevoadada paisagem, tão real quanto ficcional, para análises e conjecturas. Complementam: “[...] a carta possui a atração de um baú de histórias[...]” (p. 93), e como bem menciona o professor Santiago (2006), vale o alerta para os ingressantes nos enredos epistolares, quando evoca destes leitores uma postura altiva, ao dizer que “Ao invadir a intimidade da letra epistolar, estamos sendo antes de tudo, transgressores” (p. 60), ao passo que igualmente problematiza em tom jocoso, sobre o que devemos fazer com a antiga máxima já muito conhecida, que diz: “A correspondência é inviolável” (p. 61). Talvez desobedecer.

Cartas em declínio e quase não mais trocadas, ruas ainda por serem frequentadas e percorridas para que se veja e se reinventem nações. O que mais? Haveria possibilidade de se fazer algo pelas docências junto as cartas? Contudo, mesmo sendo mínimas as trocas de cartas, elas seguem esvoaçantes e persistentes. Tal qual a dupla frágil e duradoura condição de seu surgimento e permanência no mundo. A carta e a docência, seguem trazendo em si o desejo, a vontade de estar com a possibilidade de conversa, de novas e constantes aberturas a que sujeitos ofereçam a si e aos outros, e em certa medida, qualquer gesto de cuidado. Acho que com elas, se assim podemos dizer, nasçam algumas possíveis amizades.

Releu a carta, e de novo, investigando os caracteres, tentando, quem sabe, extrair da caligrafia trêmula mais algum sentido (...). A carta estava toda limpinha, sem nenhum

café ou rasura, mas ali, na linha da data, o papel parecia um pouco desgastado, esmaecido. Dava para ver a tentativa da borracha, a marca cuidadosa do corretivo[...] (p. 194).

Escrever e enviar cartas. Esse gesto ainda persiste e com ele, os detalhes já não tão discretos das subjetividades existentes nos processos educativos. Faz-se em movimento contínuo de escrever, rasurar, reescrever e fazer encontrar o outro que fará também uma série de outros gestos para manter a conversa contínua e viva, como na imagem do fragmento do conto intitulado *Separação*, do escritor mineiro Marcílio França Castro (2016), contido na seção *Das correspondências*, do seu livro de ficções *Histórias Naturais*.

Separação, assim como os outros quatro contos que compõem a seção de textos mobilizados pela escrita de cartas e correspondências, inspira pensar a potência existente nesse meio, no meio, no entre, que por mais que estabeleça as margens e bordas que separam o aqui do lá, também as une. Cartas como pontes, como fronteiras nada rígidas, nada limitantes, mas fluidas das conversas potentes entre mundos, vidas, lugares, paisagens e...

Ademais, como lido no fragmento, perceber que as cartas carregam marcas. Carregam as passagens que foram realizadas, os restos daquilo que foi abandonado, mesmo que parcialmente ou provisoriamente em detrimento daquilo que foi eleito para permanecer. Carrega quem escreve pelas escolhas do que contar e mostrar... carrega quem lê, pelas escolhas do como vai ler e se permitir ver. Conversas proliferantes de/sobre (in)correspondências. Gestos que, por vezes, sobretudo quando feito pela docência, ficam muitas vezes incorrespondidos.

Para a educação, trocas de cartas são uma constante aposta na retomada das forças que se (re)estabelecem, diante da possibilidade do fazer encontrar. Das escolhas por caminhos mais constantes e circulares, da busca pelo tempo mais desacelerado a que nos convida a escrita – por vezes feita à mão sobre um papel –, do cuidado com quem irá te receber, da atenção de quem irá ler, enquanto segura algo em suas mãos, sobre o corpo ou diante dele. Fazendo ali, ao longo daqueles instantes, renascer as palavras, outrora silenciosas do texto adormecido dentro do envelope, coincidem com o ecoar desperto do barulho dos corpos que as leem mais uma vez.

A educação pode ainda existir em cartas e em correios, nas correspondências daqueles que escolhem de alguma maneira, cuidar de si e do outro, daqueles que cuidam das palavras e das imagens, e quem sabe deixar ser cuidado também por elas. Cuidar, não somente pela inscrição da presença, mas no notar do valor do

contrário, da ausência necessária que é marcação de quem precisou enviar uma carta para, ou escrever um texto para. Fazê-lo como quem fala sobre algo, mesmo que o faça num conjunto de frases truncadas, com desvios, voltas, repetições, acelerações, lentidões e hesitações. Cultivar desejos que só nascem ali, no escrever, e que para tanto situam seu nascer em oferta ao mundo. Nascer, porque saída, como se de dentro de outro(a), ao qual lhe gestava, e assim, constar que em saída: “[...] escrever é retirar-se, através de um gesto: este, que seleciona e oferece (Costa, 2022, p. 04), e assim, fazer nascer como quem oferta.

Sobre esse mundo em correspondência, o professor Raul Antelo (1998, p. 34), afirma que “Uma carta sempre chega ao seu destino [...]”. Dito isto, convoca pensar nos diferentes modos com os quais são enviadas, deslocam-se, percorrem seus caminhos incertos antes mesmo de cumprir com seu efeito de leitura ou encontro com o seu alvo de endereçamento, mas que sempre chegam, independentemente de onde chegam. Cartas com vida (im)própria, talvez, com seus humores e amores no/pelo mundo. Letras em embaralhamento a cada novo trecho, antes mesmo de serem abertas e quando não, é que vão deixando cair por aí algumas de suas sobras.

Quem lê cartas, portanto, receberia aquilo que resta? E com algum esforço “Leria o ilegível (Antelo, 1998, p. 35), e afirmaria no mundo que “O que se escreve e o que se lê, revelam sempre suas brechas” (p. 36). Mesmo assim, convocar nesse momento de encontro-leitura-docência, gestos daquele que irá “Ler o mesmo como um outro, ler o novo como o desconhecido” (p. 37) e assim transcriar como um artista as possibilidades do viver, diante “[...] da necessidade de tramar novas fantasias que afastem o terror da história” (p. 37).

Ainda com Antelo (1998), notar que “A carta sempre deixa um resíduo: borra, lixo, rasura” (p. 42) e assim vai contagiando e gotejando pelo caminho. Do seu fazer, do seu deslocar, do seu chegar, do seu ler, do seu adormecer no tempo que estranha o infinito do desejo de encontrar, e que vai correndo solto pelas paisagens sensíveis da ampla geografia do mundo. “Em outras palavras, uma carta sempre chega a seu destino porque ela percorre o caminho mais de uma vez” (p. 42).

Cartas, assim como “[...] diários, bilhetes, manuscritos em geral – são vistas como a ‘parte menor’ da produção intelectual de uma pessoa [...]” (Rodrigues, 2015, p. 229), e talvez por esta razão aqui, o presente e tão desconcertado motivo de serem objeto de atenção, interesse tanto, causem provocação e demora. Essas que podem e talvez devam ser e fazer composição junto ao território-currículo, neste fazer docência-epidérmica, em instigante convocação das professoras

Caroline Rochefort e Maria Garcia (2022, p. 02), quando dizem da pertinência de nos filarmos àquilo que provoca a estranheza que nos força a pensar diferentemente, e dar lugar a “emergência da diferença inconciliável, do dissenso, da descontinuidade, do incomunicável e da confusão de fronteiras, da desmontagem e remontagem de experiências, poderes e saberes”.

Arriscar uma docência como parte menor, assim como pelo envio de cartas, como em um lance de “fazeção”, como sugerem, “[...] sempre único por mais que tenha acontecido repetidas vezes. Como um dispositivo que provoca composições-acontecimentos pela experimentação, possibilita a movência do currículo” (Rochefort; Garcia, 2022, p. 10). Enquanto risco, assumir que assim como as correspondências permitem o prefixo *in*, diante de certas inconciliações, pressupor que a docência, por tratar-se mais de movências que de permanências, também esteja apta a certas indocências. Cartas para variar indecências.

Como tal, sendo docente ou escritor de cartas, compreender que em gestos de sua didática, tal qual em cartas, “é a caligrafia do escritor que monta a ele próprio na folha de papel, no preciso momento em que se encaminha em direção ao outro. Ao querer instigar e provocar o outro, à espera de reação, de preferência uma resposta, o missivista retroage primeiro sobre si mesmo [...]” (Santiago, 2006, p. 65).

Assumir, por vezes, uma condição de envelopar-se e desenvolver-se na confecção de si, daquele que guarda, envolve, esconde em algumas ocasiões, assim como nas correspondências em que “[...] o envelope oculta carta e anexo” (Santiago, 2006, p. 66). Nesse que será um “Complexo jogo de espelhos, nesta mineração do outro, a figura retórica dominante será a de ecos que se desmembram [...]. Ecos de ecos de ecos [...]” (p. 77). Na carta e na docência, buscar os gestos, impulsos e coragens para se lançar e se abrir ao outro, e por conseguinte, de si para si mesmo: “No mesmo movimento em que o sujeito se abre ao outro para que este o conheça, ele também se dá a conhecer a si mesmo” (p. 76).

Para as pesquisadoras Fabiana Marcello e Rosa Maria Bueno Fischer (2015), não se deve limitar ao conhecer, mas expandir ao cuidar, quando mencionam que “Cuidar de si e dizer a verdade constituem, em suma, artes do pensamento e da experiência de alteridade” (p. 172), tal qual se almeja neste enlace experimental junto às correspondências, uma vez que se confia que neste fazer escrita/encontro por cartas “o que decorre, então, é uma relação da força consigo, um poder de se afetar a si mesmo, um afeto de si por si” como pensado por Michel Foucault (Deleuze, 2013a, p. 108), mesmo que isso gere ou force alguns desconcertos, incômodos e perdas. Estremecer para variar.

Para o professor Carlos Skliar (2020, p. 59, tradução própria) “O certo é que a experiência literária, escrita ou lida, é uma experiência de solidão”, e complementa dizendo que “[...] a solidão podia ser um princípio, um ponto de partida, uma pátria, um refúgio, uma guarida, o próprio corpo, algo parecido a uma atmosfera, a uma tonalidade, que será sempre irrepetível, imprevisível, indefinida” (p. 59). Sobre suas causas, ele acrescenta: “A causa da solidão, assim, é uma leitura errática, alfabética, que apenas sugere uma escolha do indivíduo próximo da enfermidade, da distração, do desnotamento” (p. 60). Seria igualmente referente a uma docência em desterritorialização?

Ao passo que segue em belas e desconcertantes variações da noção solidão, o professor Skliar diz que “[...] a solidão não tem ponta, nem relevo, nem profundidade, nem símbolos: é rugosa, é sabia e ignorante, criança e idosa ao mesmo tempo” (p. 60). Assim, assumir “A solidão como retiro” (p. 37), e, dessa maneira, tentar encontrar na solidão, nesta paisagem destituída de desfechos, mas repleta de aberturas e inícios, as condições necessárias para mover-se por entre as brechas do existir. Transitar liquidamente por entre as sólidas rochas e como carta, fazer-se chegar em destinatários imprevistos. Permitir conhecer e cuidar de si, nesta intenção de cuidar de quem chega e aonde se chega, independentemente de quem ou onde, construir e consolidar, quem sabe, amizade.

Cartas amigas, cartas-amizadas. Dizer incansavelmente que na/com a docência é possível habitar contextos de convivência, ainda mais que de comunicação, de entendimento, ou qualquer vontade de tolerância. Como sugere Gilles Deleuze (2013b, p. 220), “estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea” e, portanto, ele complementa, indicando algumas pistas para o que poderíamos aludir sobre esta compreensão de cartas em seu potencial especulativo e inventivo, e que menos fomentem comunicações e mais como potências de criação de intervalos de escape do controle.

Para tanto, necessário que em escrita, aqui marcadamente fundamentada através das produções e trocas de cartas, é imprescindível voltar e mencionar a potencialidade de fazê-lo através da operação ficcional. Tal qual menciona Poliana Cordeiro (2016), “[...] o cuidado de si torna-se um cuidado do mundo ou uma convocação da ‘verdadeira vida’ por um mundo outro, capaz de instaurar uma vida que se constitua como ruptura e como transgressão” (p. 66) e para tal, que tome a “Força ficcional que pode ampliar e adensar uma relação que tome a verdade como uma potência desestabilizadora e fundamental à formatação de indagações às práticas presentes e a nós mesmos” (p. 66).

Nesse sentido, mobilizado pela ficção que se mostra pulsante nesse refazer-se através da escrita de cartas, e em caminho para estar com outro, impelido pelo cuidado de si e do outro, experimentar, e assim notar que: “Dizer sobre uma vida é colocá-la em outra travessia. Travessia não quer dizer sair [apenas], mas sair de si” (Skliar, 2014, p. 120), e mais que em constante e incessante comunicação, buscar transmutar e delirar relações e convivências neste incansável fluxo de alteridade.

Fazer desde a docência, desse ponto de partida de onde se pensa a educação, ciente que será uma incansável rotina de certezas a se despedir. Desterritorializar ainda a convivência de si e consigo e com o outro e... entendendo que “a convivência é ‘convivência’ porque sempre há – inicial e definitivamente – perturbação, intranquilidade, conflito, turbulência, diferença, afeição e alteridade” (Skliar, 2014, p. 53) e ainda, buscar entender que “[...] convivência porque existe um afeto que supõe, ao mesmo tempo, o fato de ser afetado e de afetar. Estar juntos é algo que não tem sentido em si mesmo [...]. Estar juntos se refere mais ao político que à política [...]” (p. 53-54).

Junto ao desconhecido, fazer cartas. Em cartas, rumar ao desconhecido. “De um não-saber inquieto e delicado. Uma carta tensiona as linhas que separam mãos e corpos e faz dessas linhas um outro fluxo... fluxos de um outro tipo de encontro” (Cordeiro, 2016, p. 77). A autora Cordeiro ainda complementa: “Nas idas e vindas dos traços das palavras, o papel pode se romper, ganhar dobras, veios, sulcos. Não sabemos quantas outras histórias poderiam, então, nessas fissuras se instalarem” (p. 79), e segue “A escrita realizada nas cartas, portanto, ativa esse espaço intervalar. Ativa o desconhecido e o imprevisto que nele dura. Ativa a invenção de existências outras, nesses interstícios” (p. 84). Junto ao desconhecido, entre interstícios e intervalos, entre/com dobras em constante acontecimento, escrever e enviar cartas como quem refaz-se de sua docência em devir.

Emudecer se necessário, assumindo que nesses instantes são de excessos que o habitar se mostra irremediável e inescapável. Emudecer nos dizeres e nos fazeres, pois mesmo assim, pelo simples gesto de caminhar pelos dias, já haverá algo e sempre haverá, como sugere o professor Raul Antelo (2016, p. 10): “[...] porque é necessário deixar rastros [...]”. Nesse gesto de mover-se, pelo tempo, pelo espaço, pelo papel que alega dizer algo, ser sempre sobra e sombra para qualquer certeza imprecisa das coisas. Inscrever-se enquanto se escreve, e deixar estar que em ato de fazer restos pelo mundo, mesmo em cartas.

Trilhar junto as cartas um mapa acontecimental com menos construções sólidas e palpáveis que ruínas em abandono e esquecimento. Como Raul Antelo anuncia,

“Essa arqueologia a que chamamos de *ruinologia* é uma prática desinteressada pela origem [...]” (p. 15), mas que convoca ao tatear errático por entre os escombros. Nesse sentido, seguir percorrendo valas, trincheiras, brechas, córregos, ruelas, atravessando encruzilhadas, não para chegar, mas para afirmar o trilhar. Fazer com pés no chão essa docência errante que viaja em carta, como quem se libera dos receios que o se perder pode acarretar. Desejar o perder-se. Intentar o rasgar-se. Chamar alto a linguagem incontrolável que surgirá no percurso. Escutar o que ressoar por entre as rochas sedimentadas do tempo das sobras. Liquefazer-se para percorrer os caminhos, qualquer que sejam, uma docência para experimentar.

Em razão desse experimentar, não apenas criar de maneira autoral as já aqui imag(ens)inados cartas, mas sentir-se encorajado a evocar como prática na educação outro gesto, a proposta para que cartas pudessem ecoar por aí, alguma coisa ou qualquer coisa de mais no mundo. Assumidamente inacabadas e incertas. Inegavelmente ser multidão e em constante refazer-se, e assim lidar uma vez mais com esta docência que não é habitante despovoada no mundo porque anseia e convive com toda uma floresta de relações.

Notar nas cartas um misto de real e ficcional que delas se deriva, e com auxílio da pesquisadora Ana Kiffer (2017, p. 548), perceber que “Algo na experiência da escrita e da leitura das cartas localiza-se, portanto, no cerne da potência do não verificável, do impossível, do extravio, do desmoronamento das subjetividades”. E ir perdendo-se e desmoronando em cartas como processo formativo e didático. Um naufragar sóbrio, quando “a consciência aguda de uma experiência – a da perda de si mesmo – que dificilmente se atravessa sem perder, justamente, a própria consciência” (p. 551).

Escrever, portanto, não apenas cartas, mas elas também, como quem almeja não desaparecer, mesmo que se vá desaparecendo enquanto se escreve. Mas pela e na educação, continuar recolhendo palavras caídas no solo, largadas a correr pelos rios, chovendo pelos céus, e notar que por vezes estão despertas, outras vezes adormecidas. Então, se tombadas, é porque estão aguardando nossos toques ou balbucios, e podemos sim recolhê-las, em convocação. Assumir que independentemente de estarmos em desaparecimento, ou elaborando algo com “palavras estranhas, ou palavras quebradas, ou palavras loucas, ou palavras caídas” (p. 09), seguir tentando refazer esta docência como quem troca cartas com crianças que ainda estão construindo a sua língua, inventando suas palavras.

Como tais, sugerir pela invenção da linguagem que paralelamente nos inventa o renomeamento das palavras, esses modos e didáticas para que assim possamos

nomear as coisas do mundo sem apreendê-las ou fixá-las. Desse modo, descartamos o risco da captura precoce das fixações e deixamos um pouco mais impregnadas de lentidão e imprecisão, como fazem as cartas que demoram a chegar, ou aquelas que intencionalmente foram guardadas para serem lidas depois, se é que um dia serão.

Das cartas, brincar e chamá-las *kartas*. Ou acrescentar outra letra sem alterar sua sonoridade, como *carthas*, e assim como que para fazer dessa palavra algo outro, dito imperfeito. A intenção, se preciso for justificar, é descentrar essa vontade autoritária de curar as coisas e as palavras, como se tudo e todos estivessem enfermos e sedentos por uma normalidade. Sem adoecer o mundo, insistir em afetá-lo. Assumir, desse modo, “A linguagem como desordem, como desobediência, como uma sorte de rebelião frente ao mundo que cada vez nos faz falar mais rapidamente e mais depressa [...]. Quisera uma linguagem a flor da pele, ou uma pele a flor da linguagem” (Barcena; Skliar, 2015, p. 12).

Caminhos que tentam refazer passagens e paisagens que promovam a diferença. Seja a diferença na palavra, seja a diferença da condição docente tão insistentemente territorializada, seja a diferença nas relações de encontros e desencontros entre pessoas que se ligam por correspondências amigas, através de cartas. Arriscar envios, partidas e chegadas, como quem entrega algo de si, permeado pela vontade de manter ligações e convivências que não se interrompam para todo o longo infinito sempre. Uma conversa interrompida, talvez, como em carta, nessa aposta e valor da espera, na confiança da chegada, nesse mover-se como ir e vir, no partir e chegar, e mais uma vez recomeçar, como um professor ao longo de suas aulas, como a chuva que recomeça a cair, como a água que insiste em molhar. Deslocar-se como quem goteja e é gotejado, e seguir até onde é possível. Cultivar, como quem rega, portanto, nessa figura docente, os movediços gestos de quem intenta fazer de alguns (des)encontros, um lugar de escape e variação para a diferença.

Se preciso for, sonhar. De lançar cartas ao mar e aos ventos, ao mundo, para um começo infinito de encontros com o presente. Experimentar gestos e articulações, parcerias numa ecologia de relações feiticeiras, surpreendentemente radical da gotejante docência que busca paisagens entre nós, acreditando e apostando nos correios imag(ens)inados ou no exercício de docências que se fazem no envio e recebimentos de cartas enviadas ou vindas de qualquer lugar.

REFERÊNCIAS

- ANTELO, R. **A ruinologia**. Desterro [Florianópolis]: Cultura e Barbárie, 2016.
- ANTELO, R. Lixeratura: a carta e o destino. **Literatura e Sociedade**, v. 3, n. 3, p. 34- 42, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.voi3p34-42>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- BARCENA, F.; SKLIAR, C. Pensar y sentir las diferencias: cartas entre la amistad, la incomodidad y el sinsentido. **Revista Teias**, v. 16, n. 40, p. 06-27, 2015: Diferenças e Educação. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24547/17527>. Acesso em: 08 jul. 2023.
- CASTRO, M. F. **Histórias Naturais**: ficções. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- CORDEIRO, P. S. **Cartas para uma escrita a perigo**: ensaios, arranjos e ficções. Tese (Doutorado não publicado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em: http://slab.uff.br/wp-content/uploads/sites/101/2021/06/2016_t_Poliana_28_11.pdf. Acesso em: 13 ago. 2023.
- COSTA, L. B. Tocar o Futuro em seu Lado de cá: tradução em Sandra Mara Corazza. **Educação & Realidade**, v 47, e124432, Porto Alegre: 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236124432vs01>. Acesso em: 22 jul. 2023.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013a.
- DELEUZE, G. **Foucault**. Tradução de Claudia Sant’Anna Martins; revisão da tradução de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2013b.
- KIFFER, A. Estou como que sobre cartas e extravios. **Remate de Males**. Campinas, v. 37, n. 2, p. 547-557, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/remate.v37i2.8648593>. Acesso em: 23 ago 2023.
- MARCELLO, F. de A.; FISCHER, R. M. B. Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 25, n. 2, p. 157-176, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642459>. Acesso em: 09 set 2023.
- ROCHFORT, C. C.; GARCIA, M. M. A. Território-curriculo: uma travessia da docência-epidérmica. **Educação Unisinos**, v. 26, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2022.261.17>. Acesso em: 07 maio 2023.
- RODRIGUES, L. G. Afinal, a quem pertence uma carta? **Letrônica**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 222-231, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2015.1.19229>. Acesso em: 28 de ago. 2023.
- SANTIAGO, S. Suas cartas, nossas cartas. In: SANTIAGO, Silviano. **Ora (direis) puxar conversa!**: ensaios literários. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.
- SCHILLER, F. **A educação estética do homem**: Numa série de cartas. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suziki. São Paulo: Ed. Iluminuras, 1989.
- SCHULER, B. 50 Teses sobre escrituras e o lance de dados: uma incursão pneumática. In: GROPPA, A.; CARVALHO, C. R. R.; ZORDAN, P. **Sandramarcorazza**: obra, vidas etc. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS/Rede Escrituras, 2022.
- SENECA, L. **Cartas a Lucílio**. 6. ed. Tradução de J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

- SILVA, M. G. da; SANTOS, M. D. dos. Cartas para Murilo Miranda, o amigo com quem envelheço. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 80, p. 88-103, dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.vii80p88-103>. Acesso em: 17 ago 2023.
- SKLIAR, C. De la filosofía y la literatura como prácticas de soledad. In: **Ensayos En Lectura. Inutilidad, soledad y conversación**. SKLIAR, C. Rio de Janeiro: NEFI, 2020. (Coleção Ensaio).
- SKLIAR, C. **O ensinar enquanto travessia**: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Traduções: Adail Sobral *et al.* Salvador: EDUFBA, 2014.

SOBRE O AUTOR

Davi Henrique Correia de Codes é doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas- Unicamp. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS e Licenciado em Pedagogia, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi. Atualmente é Professor Colaborador no Departamento de Pedagogia no Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/ UDESC. Membro dos grupos de pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul – UDESC e do grupo Humor Aquoso/OLHO – Unicamp. *E-mail*: davidecodes@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6275-8675>.

Recebido em 07 de fevereiro de 2025 e aprovado em 25 de fevereiro de 2025.

Artigos

Práticas de leitura em sala de aula: potencialidades do *podcast*

Reading practices in the classroom: the potential of podcasts

Prácticas de lectura en el aula: el potencial de los *podcasts*

VANESSA DA COSTA VIEIRA KLÜSENER¹

JULIANA SALES JACQUES²

RESUMO: O avanço tecnológico afetou o processo de ensino-aprendizagem, e atividades elementares como a leitura em sala de aula parecem ainda menos interessantes para alguns estudantes. Porém, essas inovações tecnológicas fazem parte do desenvolvimento social, não devendo serem tratadas como concorrência ao ensino. É necessário aproximar as práticas usuais da educação a essas tecnologias. A utilização de ferramentas como o *podcast* pode ressignificar a leitura literária, contextualizando-a em atividades interativas e de interesse dos alunos. Este trabalho reflete sobre as possibilidades de ensino a partir da realização de aulas de leitura contextualizadas, que possibilitem o desenvolvimento de habilidades dos alunos em seus mais diversos aspectos. Analisa-se a sequência de produção de um *podcast* como potencializadora da leitura em sala de aula e como possibilidade de atividade autoral. Concluindo, pontua-se sobre a eficácia do uso de ferramentas digitais nas aulas de leitura e sobre algumas sugestões de melhoria para sua utilização.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura em sala de aula; letramentos digitais; *podcast*.

ABSTRACT: Technological advances have affected the teaching-learning process, and elementary activities such as reading in class became less interesting to some students.

1. Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal de Santa Maria.
2. Departamento de Administração Escolar (ADE) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria.

However, these technological innovations are part of social development and should not be treated as competition for teaching. It is necessary to bring the usual educational practices closer to these technologies. Tools such as podcasts can improve a new meaning to literary reading, contextualizing it in interactive activities that are interesting for students. This paper reflects on the teaching possibilities based on contextualized reading classes that enable the development of students' skills in their most diverse aspects. The sequence of production of a podcast is analyzed as a potentializer of reading in the classroom and as a possibility of authorial activity. In conclusion, the effectiveness of the use of digital tools in reading classes is highlighted, as well as some suggestions for improving their use.

KEYWORDS: Classroom reading; digital literacies; podcast.

RESUMEN: Los avances tecnológicos han afectado el proceso de enseñanza-aprendizaje, y actividades elementales como la lectura en clase parecen aún menos interesantes para algunos estudiantes. Sin embargo, estas innovaciones tecnológicas son parte del desarrollo social y no deberían tratarse como competencia a la educación. Es necesario acercar las prácticas educativas habituales a estas tecnologías. El uso de herramientas como los podcasts puede dar un nuevo sentido a la lectura literaria, contextualizándola en actividades interactivas que sean de interés para los estudiantes. Este trabajo reflexiona sobre las posibilidades de enseñanza a partir de clases de lectura contextualizadas que posibiliten el desarrollo de las competencias de los estudiantes en sus más diversas vertientes. Se analiza la secuencia de producción de un podcast como forma de potenciar la lectura en el aula y como posibilidad de actividad autorial. A modo de conclusión, destacamos la efectividad del uso de herramientas digitales en las clases de lectura y algunas sugerencias para mejorar su uso.

PALABRAS CLAVE: Lectura en el aula; alfabetizaciones digitales; *podcast*.

INTRODUÇÃO

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra.”

Paulo Freire

Em um mundo complexo, com muitas informações e possibilidades propiciadas, principalmente, pela internet – desenvolver atividades pedagógicas que engajem e sejam significativas e contextualizadas aos alunos é um desafio muito grande ao professor. Considerando a realidade da rede pública de ensino, na qual a escassez de recursos financeiros traz consigo ambientes fisicamente desgastados, professores mal

remunerados e, por consequência, um cenário que desestimula o aprendizado, é fundamental buscar meios factíveis de reverter este quadro. Neste contexto, este trabalho busca analisar a possibilidade do desenvolvimento da leitura em sala de aula com o uso de ferramentas digitais como o *podcast*. Diante da importância da leitura em sala de aula, este trabalho busca maneiras pelas quais essa atividade pode ser implementada por meio de ferramentas digitais que contemplem, também, o desenvolvimento escrito e oral do estudante. Esta pesquisa parte da hipótese de que o *podcast*, um instrumento atual e universalmente acessível, tem potencial para estimular o hábito e gosto pela leitura e pode ser trabalhado no cotidiano escolar, inclusive das escolas públicas. As reflexões deste trabalho resultam da experiência de dinamização de uma sequência didática nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, em uma turma do 9º ano, durante a prática de estágio na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II do curso EAD Letras Português e Literaturas, da Universidade Federal de Santa Maria.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) apresenta orientações bem definidas para serem desenvolvidas ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental, cuja complexidade aumenta de maneira a fortalecer a autonomia dos alunos, e promover o estímulo à reflexão e análise aprofundada, contribuindo, assim, para uma “atitude crítica [do adolescente] em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais” (BNCC, 2018, p. 61). Ainda nesse documento, consta:

Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BNCC, 2018, p. 61)

Em contraponto, observa-se na prática escolar algumas poucas iniciativas de aulas de leitura na disciplina de Língua Portuguesa. De maneira silenciosa ou coletiva, a prática de leitura é a base para construção de uma atitude crítica e reflexiva – bem como para desenvolvimento de habilidades de escrita e oralidade. Seja em decorrência da falta de tempo em aula, de material ou estrutura, o fato é que o hábito de ler na escola é cada vez menor e, quando realizado, ocorre de maneira descontextualizada, sendo priorizados gêneros do discurso que “caibam” no livro didático:

contos pequenos ou partes deles; tirinhas, anúncios, links para vídeos, dicas de filmes e dicas de livros (aos quais os alunos possuem pouco ou nenhum acesso).

Porém, se a realidade é desafiadora, requer que o professor de Língua Portuguesa busque recursos e alternativas para que aulas de leitura tenham, de fato, a importância que possuem e que, certamente, contribuirão na formação de jovens leitores críticos e sensibilizados frente a essa realidade. Para contribuir com a prática de leitura, o uso de ferramentas digitais como o *podcast* pode angariar novos leitores e gerar interesse pela literatura.

Dessa maneira, este trabalho propõe-se tecer reflexões sobre ferramentas digitais (com o foco no uso do gênero *podcast*) que contribuam para a leitura efetiva em sala de aula, especialmente voltadas para alunos do Ensino Fundamental II, em aulas de Língua Portuguesa. A justificativa desta escolha se dá pelas vivências em estágio e, a partir delas, pelas percepções quanto à necessidade de realizar a leitura em sala de aula como forma de interação autor-texto-leitor, além da própria interação com o professor; de desenvolver atividades contextualizadas e de significância ao aluno, promovendo seu crescimento como cidadão, bem como sua criticidade em relação a assuntos pertinentes ao seu cotidiano.

O desenvolvimento de atividades que aprimorem e estimulem a leitura em sala de aula, especialmente a produção de um *podcast* (bem como todas as atividades desenvolvidas em sua produção), é o objeto de discussão deste trabalho.

O texto, em sua sequência, será constituído pela Revisão Bibliográfica, sendo esta dividida em duas partes. Na primeira, “As aulas de Português: um mundo de possibilidades”, há a abordagem das teorias sobre a concepção interacionista da língua e a perspectiva crítica do ato de ler; na segunda parte, “Gêneros textuais e Letramento digital”, referenda-se esses dois conceitos. Além disso, este trabalho também é composto pelos tópicos Metodologia, Resultados e Discussão e Considerações Finais.

AS AULAS DE PORTUGUÊS: UM MUNDO DE POSSIBILIDADES

O cotidiano escolar é repleto de ambiguidades e contradições que, se incorporados à atividade docente, propiciam o sentido contextualizado às aulas. O professor deve estar atento e, de fato, presente – integrado ao ambiente escolar –, assumindo a inquietude dos alunos como sendo sua também. Para Antunes (2003, p. 14-15), vivenciamos um momento nacional de luta, de renovação e mudança a favor de um exercício cada vez mais pleno da cidadania. Portanto, o perfil ideal de um professor de Língua Portuguesa

não deve se abster a esse contexto – devendo, assim, “contribuir significativamente para que seus alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa”.

Ainda em sua obra, Antunes (2003, p. 42) pontua sobre a necessidade de se discutir sobre a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, pois é dela (desta concepção) que “deriva o princípio geral de que *a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializada em textos orais e escritos*” (grifo da autora). Nesse processo, a leitura na aula de Língua Portuguesa pode ser considerada como a base para atividades de produção escrita e oral, promovendo interação entre os sujeitos (autor/leitor), já que supõe mais que uma simples decodificação – o leitor, com uma participação ativa, é sujeito que recupera conteúdos, interpreta-os e (espera-se) compreenda a intenção do autor. Mais que a apresentação da leitura como prazer estético, o professor deve instigar o aluno na interação com o texto, corroborando para que a contextualização deste seja percebida pelo estudante – gerando, assim, sentido à atividade de leitura.

A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os gêneros são a base de estudo e do desenvolvimento de projetos em sala de aula, contribuindo com o progressivo letramento dos alunos em seus mais diversos aspectos. Isso corrobora na percepção de que, para além do conteúdo do currículo escolar, é necessário que o professor desempenhe práticas que ampliem percepções, dando significado ao que se é estudado e “[sabendo] dominar a difícil tarefa de definir quais são as práticas significativas para o aluno participar na escola, uma vez que, em suas atividades diárias, está inserido nas mais variadas formas de “leituras” em uma sociedade tecnológica, interativa e letrada.” (SOCORRO, 2012, p. 18).

Para Rojo (2000, p. 9), os PCNs são “um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente.” Mesmo com esses parâmetros e referenciais, a autora reitera sobre a necessidade da construção dos próprios currículos para o Ensino Fundamental, de maneira que sejam adequados às características locais – ou seja, contextualizados à realidade dos estudantes. Percebe-se, assim, o papel do professor como mediador do ensino, adequando as necessidades de ensino ao contexto cultural e social ao qual está inserido.

Em uma perspectiva crítica sobre o ato de ler, torna-se evidente que sua importância vai além da alfabetização. Para Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 43), há três fases de desenvolvimento da leitura, permeadas pela capacidade leitora de cada idade escolar:

- ✓ Anos Iniciais do Ensino Fundamental – o prazer: desenvolvimento do sujeito leitor. A criança não deve ser submetida a avaliações racionais e teóricas do processo de leitura;
- ✓ Anos Finais do Ensino Fundamental – o prazer e a intuição: avanço nas habilidades de leitura, com questionamentos que interpelam sobre a intuição e descobertas do aluno;
- ✓ Ensino Médio – o prazer, a intuição e a teoria: é a fase mais complexa, pois é quando as tipologias e as formalidades ganham espaço, racionalizando e teorizando aspectos do texto lido. A produção de texto nesta fase pode ser de uma riqueza muito grande, pois é quando o aluno pode desenvolver suas habilidades de intuição e argumentação, além da técnica e características da produção textual a ser realizada.

Esta organização contribui para se compreender o hábito de leitura como processo, tendo a escola um papel fundamental, já que é a partir dela que um novo mundo é apresentado à criança: um mundo que vai além de sua casa, de seus familiares, de suas dificuldades ou mordomias. Para Cosson (2022, p. 17):

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço da nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2022, p. 17).

Sendo a leitura parte da construção de nós mesmos, como não a desenvolver de maneira adequada em sala de aula, já que é a escola a mentora nessa apresentação de “um novo mundo”? E, ainda, porque não apenas “ler” textos literários, sem uma análise mais aprofundada – ou seja, ler somente pela fruição do ato? Para Cosson (2022, p. 27), não é possível que aceitemos que uma simples atividade de leitura seja considerada como a atividade escolar de leitura literária. O fato é que uma leitura, por si só, não explora mecanismos de interpretação que são primordiais para uma atitude crítica – que é o que buscamos (ou devemos buscar) enquanto educadores:

“No sentido de que lemos apenas com nossos olhos, a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário.” (COSSON, 2022, p. 27).

Portanto, sob a ótica de entender-se como parte de um processo maior, volta-se para o estudo dos gêneros do discurso, que são a base (como já citado anteriormente) para o desenvolvimento de atividades significativas e contextualizadas em sala de aula. Também se faz necessário esclarecimentos sobre letramento digital, considerando-se sua relevância no desenvolvimento desta pesquisa.

GÊNEROS DO DISCURSO E LETRAMENTO DIGITAL

Dada a importância dos gêneros no processo de ensino-aprendizagem, e no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e oralidade, cabe tecer reflexões sobre sua definição. Segundo Bakhtin (1992), os gêneros textuais apresentam-se como gêneros do discurso e são relativamente estáveis, pois podem sofrer modificações de acordo com a situação comunicativa na qual são empregados. Ainda de acordo com este autor, “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.” (BAKHTIN, 1992, p. 302).

Os gêneros do discurso são enunciados que recebem diversas classificações, e conforme Marcuschi, no artigo “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”, eles surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais e na relação com as inovações tecnológicas. De acordo com ele,

Isto [a explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação] é revelador do fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. (MARCUSCHI, artigo digital, p. 1).

Mesmo com o debate e estudo aprofundados para realização de uma classificação dos gêneros, o intuito deste artigo não é adentrar em sua conceituação mais teórica e, sim, enaltecer sua função comunicativa, com base no objetivo do falante e na natureza do assunto a ser tratado – no caso, pelos *podcasts* produzidos. Essa observação é importante para esclarecer a linha teórica deste estudo, com o foco no

uso, na produção e na aplicação do gênero do discurso *podcast* no contexto escolar – alinhados a uma atividade de leitura em sala de aula. Atentando para esta questão, faz-se necessário referendar a expressão letramento digital.

É sabida a diferença entre alfabetização e letramento. Cabe, mesmo assim, ressaltar: no Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa consta o seguinte significado do termo alfabetização (2015, p. 40): “1. Ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras”. Ora, se cabe à alfabetização a iniciação e reconhecimento das letras, qual o sentido da designação de letramento? Para Soares e Batista (2005, p. 50), este conceito designa “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita.” Pode-se estender esse conceito, atribuindo relevância não somente à cultura escrita – já que tratamos letramento como uma competência de uso da língua em seu contexto social, que é bastante amplo. Assim, podemos concluir que o letramento envolve o uso prático da leitura, escrita e oralidade em um dado contexto.

A diferenciação dos conceitos, no entanto, não trata da indissociabilidade de ambos (alfabetização e letramento), especialmente na prática escolar. Soares e Batista citam (2005, p. 54):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização –, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização.”

A distinção acima faz-se necessária para se avançar no conceito de letramento, ampliando para os multiletramentos e sua aplicação no contexto escolar. Para Rojo e Moura (2012 p. 8), trabalhar com multiletramentos em sala de aula requer (normalmente) o uso de tecnologias de comunicação e de informação (novos letramentos). Os autores afirmam ainda que a principal característica do trabalho

desenvolvido sob esta perspectiva é o reconhecimento das culturas de referência do alunado e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, na busca por um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático de textos/discursos que ampliem o repertório cultural na direção de outros letramentos – valorizados ou desvalorizados. Retornamos, assim, ao que já foi pontuado: é fundamental que o professor considere os conhecimentos já adquiridos dos alunos e os utilizem nas atividades propostas, gerando significação ao aprendizado.

A diferenciação entre os tipos de letramentos traz consigo a possibilidade de analisarmos a complexidade de cada um deles, bem como a aplicabilidade em sala de aula, facilitando na escolha de atividades dependendo do nível e do contexto. Quanto ao conceito de letramentos digitais, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) pontuam que são “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital.”

Ao citar sobre a evolução das tecnologias no decorrer da história da humanidade (impressão de livros, telégrafo, telefone, televisão, rádio, etc.), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) afirmam que “Assim como todas as tecnologias de comunicação do passado, nossas novas ferramentas digitais serão associadas a mudanças na língua, um letramento, na educação, na sociedade.” Novamente, buscamos nas teorias sociointerativas a utilização de ferramentas que renovem e estimulem os estudantes, e que, a partir delas, eles desenvolvam trabalhos autorais e críticos que tenham significância para seus crescimentos pessoais. Na prática, esse crescimento pessoal também se refere aos professores, pois para integrar tecnologias digitais às aulas, é necessário que estejamos, igualmente, alinhados a essas habilidades – e isso requer estudo, pesquisa e formação continuada.

METODOLOGIA

Este trabalho de pesquisa é de natureza empírica e descritiva, tendo como delineamento o levantamento de dados, observação, pesquisa bibliográfica, análise e interpretação do produto final – *podcast*, realizados durante a disciplina de estágio curricular obrigatório da autora. O grupo no qual esse trabalho foi planejado e executado foi uma turma do 9º ano (Ensino Fundamental dos Anos Finais), de uma escola estadual pública, a partir da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso EAD Letras Português e Literaturas, da Universidade Federal de Santa Maria.

O eixo desta metodologia está na análise geral da atividade proposta pela estagiária aos alunos, bem como nos resultados qualitativos obtidos a partir da integração da ferramenta digital *podcast* como potencializadora da leitura em sala de aula, especialmente no que diz respeito ao processo de criação e apropriação do *podcast* no desenvolvimento de uma produção final autoral por parte dos alunos.

A observação é inerente à ação humana. No cotidiano, aprende-se, independentemente da idade, observando a si mesmos e ao outro. Nesta lógica, a primeira etapa metodológica foi a observação dos alunos em um total de 15h/aula (procedimento este requerido como etapa da disciplina de Estágio).

Durante a observação, foi aplicado um questionário investigativo, elaborado com auxílio dos professores orientadores da disciplina de Estágio, para o desenvolvimento da sequência didática, com o objetivo de identificar gostos musicais, estilo, séries, acesso a livros e temática preferida. Alinhou-se isso ao conteúdo que deveria ser abordado em sala de aula: gênero do discurso romance, enquanto narrativa.

O teste para a abordagem do gênero romance foi dado pela professora regente, em uma conversa orientada por uma série de perguntas (questionário disponibilizado pela equipe de professores da disciplina de Estágio). Essas etapas iniciais foram fundamentais para o planejamento das aulas. A partir da etapa de observação, aplicação de questionário e conversa com a professora regente, houve a escolha do gênero *podcast*, amplamente utilizado e reconhecido como ferramenta para retomada do interesse dos alunos pelas aulas de leitura.

A sequência didática formulada para o período de regência (20h/aula) primava pela realização de atividades interativas, para que os alunos pudessem se expressar oralmente. Intercalando leitura coletiva (realizada oralmente) e individual (leitura silenciosa), os alunos foram motivados de maneiras diferentes, buscando a sua aproximação à meta de leitura para as aulas – um livro da Série Vagalume. Mesmo não sendo a escolha de um romance canônico, pela temática e pelo tempo de leitura, este livro foi considerado mais adequado, pois a série – histórica para muitos leitores – comemorava, à época, 50 anos desde o início de sua produção.

Foi adquirido e entregue um livro para cada aluno (foram dois livros diferentes, separando a turma em dois grupos de leitura), e então organizado um cronograma de leitura, estimulando-se que ela se realizasse em sala de aula e em casa. Dentre as atividades de motivação de leitura, é possível citar:

- ✓ Roda de Conversa: questionamentos sobre as percepções iniciais sobre o livro, como “A temática é interessante?”, “Do que se trata?”, “A linguagem é muito difícil?”, “Você encontrou alguma palavra que não entendeu o significado?”, “Quantos personagens possui a trama nessa leitura inicial?”, “Qual o tipo de narrador?”, “Consegue identificar o tempo e espaço em que ocorre a narrativa?”, “Qual o estilo da narrativa?”;
- ✓ Produção textual de acompanhamento da leitura: pequena redação (20-25 linhas) com narração em primeira pessoa (narrador observador), apresentando resumo da leitura realizada (principais protagonistas e acontecimentos, com desfecho e a opinião sobre um possível final para o livro). Escrita compartilhada entre os colegas, que fizeram apontamentos e emitiram uma avaliação;
- ✓ Realização de um “Quiz de Leitura” para acompanhamento da meta estipulada e para verificar se o livro estava sendo, de fato, compreendido pelos alunos: aqueles que acertavam as perguntas, ganhavam alguns brindes adquiridos pelas estagiárias (material escolar).

Com a leitura realizada, foi solicitado que os alunos escrevessem um roteiro para a realização de um *podcast* com assunto livre, mas pautado por: leitura realizada em aula (livro de romance); algum livro que tenha sido significativo para eles; entrevista com um autor ou com alguém que trabalhasse em biblioteca ou editora; alguma outra narrativa que fosse do gosto deles. A partir disso, os alunos receberam algumas orientações teóricas sobre o gênero *podcast*; fizeram exercícios de vocalização para uma articulação adequada da voz para a gravação; desenvolveram um roteiro (escrita e reescrita); treinaram para a gravação do *podcast*, verificando se o tempo de fala estava adequado ao que fora proposto como entrega da atividade; realizaram a gravação em si; entregaram e compartilharam seu *podcast* final entre a turma.

Esta dinâmica estabelecida (observação, aplicação de questionário, escolha de um livro, leitura em sala de aula, redação, quiz de leitura, treino de oralidade, redação do roteiro, gravação do *podcast* e apresentação) é analisada qualitativamente neste artigo sob a ótica da revisão bibliográfica, verificando o alcance, ou não, do objetivo do trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a observação prévia da rotina escolar percebeu-se um grupo predisposto a conversas e ao uso de celulares. Isso se deu na maior parte do tempo,

com poucas interferências da professora regente. A aplicação de questionário investigativo com os alunos e conversas com a coordenação pedagógica e com a professora regente permitiram a identificação de aspectos importantes do perfil da turma, para além da observação da dinâmica diária.

Foi observada a diversidade em preferências musicais, assuntos diversos e atividades de lazer, ponto que pode ser considerado positivo para o *podcast*, uma vez que é justamente essa diversidade uma característica dessa ferramenta. Sendo uma turma com perfil comunicativo, priorizaram-se atividades que desenvolvessem a oralidade. Ainda assim, sob orientação da professora regente, manteve-se a necessidade de trabalhar o gênero romance. O questionário confirmou uma realidade na escola: o acesso a livros era pouco (senão mínimo), pois não havia uma biblioteca estruturada (e por esse motivo foi necessária a compra dos livros para distribuição aos estudantes).

Durante as dinâmicas aplicadas, houve o compartilhamento dos conhecimentos que os alunos já possuíam, dando voz aos seus interesses, possibilitando revisão, compartilhamento das produções escritas, flexibilidade de entrega da tarefa (já sendo uma prática da professora regente), rodas de conversas, tempo livre para leitura em sala de aula – em voz alta ou não. Quanto ao conteúdo teórico, não houve o uso de livro didático – dando mais liberdade na realização das tarefas e para que os alunos pudessem exercer suas autonomias e criatividade.

Os livros selecionados foram, de modo geral, bem aceitos (com algumas críticas sobre o tema aventureiro) e houve, de fato, a leitura em sala de aula – mas também ocorreram perda do livro e readequação do cronograma. Uma aluna relatou dificuldade de leitura em casa por conta do trabalho e do fato de ter que cuidar de seus irmãos. Cabe salientar que essa contextualização se faz necessária, pois é a realidade de muitos alunos da rede de ensino pública.

Os estudantes tinham conhecimento do que era um *podcast*. Com variações sobre o formato e o veículo de *streaming* para sua divulgação, adequou-se o que havia sido planejado para a produção, reconhecendo-se o conhecimento digital dos alunos, que contribuíram muito para esta etapa.

A abordagem dessa tarefa final foi projetada por etapas. Foram confeccionados dois materiais impressos que esclareciam questões técnicas de produção de *podcasts*, com características desse gênero do discurso e dicas para produção do roteiro, planejamento e edição. A formação de grupos para a produção final foi definida pela estagiária, com algumas mudanças a pedido dos alunos. O que fora planejado foi posto em prática com adequações, como a antecipação de um dos

materiais impressos, o que contribuiu para a produção do roteiro. Foram 5 horas/ aula para a realização dos podcasts, o que foi satisfatório, pois essa produção era complexa e demandava etapas importantes que precisavam ser cumpridas.

Ao final, foram entregues 4 podcasts concluídos (um dos grupos não entregou). A apresentação para todos os alunos em sala de aula no último dia foi um momento muito especial, no qual eles puderam se ouvir e ver (um dos podcasts foi entregue em formato de vídeo, no Youtube. Os demais, por meio do Spotify ou Google Drive). O intuito inicial era de compartilhar o material nas redes sociais do colégio – mas nem todos os alunos concordaram e alguns não entregaram as autorizações dos responsáveis para divulgação de voz/imagem. Assim, o compartilhamento foi realizado somente entre os alunos.

O conteúdo abordado nas produções atendeu nossa expectativa inicial. Os *podcasts* produzidos pelos alunos foram:

- ✓ Podtec (conteúdo: tecnologia e sociedade): os alunos escreveram um roteiro que tratava sobre o quanto a tecnologia influenciava a sociedade, focando, especialmente, nas redes sociais. Realizaram uma pesquisa e incluíram fontes e dados estatísticos. Foi confeccionado uma logo para compor a divulgação;
- ✓ Lendo o Brasil (entrevista com funcionária da Biblioteca Pública do Rio Grande do Sul): os alunos foram até a Biblioteca para entrevistar uma jornalista, que atua na pesquisa, assessoria de imprensa e organização de exposições. Eles citaram informações sobre a Biblioteca, dados sobre o funcionamento e questionaram sobre importância das bibliotecas públicas, o que os visitantes podem encontrar na Biblioteca Pública (atrações, seções dos livros e acervo). Os alunos também questionaram sobre as preferências pessoais de leitura da jornalista e a programação de eventos na Biblioteca;
- ✓ Mama (resenha sobre o filme que dá nome ao podcast): trata-se de um filme de terror sobre uma tragédia familiar, abordando sobre violência doméstica, depressão e suicídio. Também são abordados temas espirituais de entidades maléficas. O roteiro teve como base essa temática, com uma indicação das alunas para que os ouvintes vissem o filme. No aplicativo escolhido, as alunas incluíram uma trilha sonora;
- ✓ PodGoat (curiosidades sobre o futebol especial Pelé): o aluno realizou o *podcast* em formato de vídeo, com veiculação pelo Youtube. Houve uma pesquisa sobre o Pelé, com um roteiro estruturado sobre sua carreira e com edição de vídeos

- históricos. O aluno, enquanto contava sua história, fazia comentários e relatava sua opinião sobre o talento do pesquisado, incluindo memes e ironia;
- ✓ Podcrime³ (conteúdo relacionado a mistério, tendo como tema a obra de Agatha Christie).

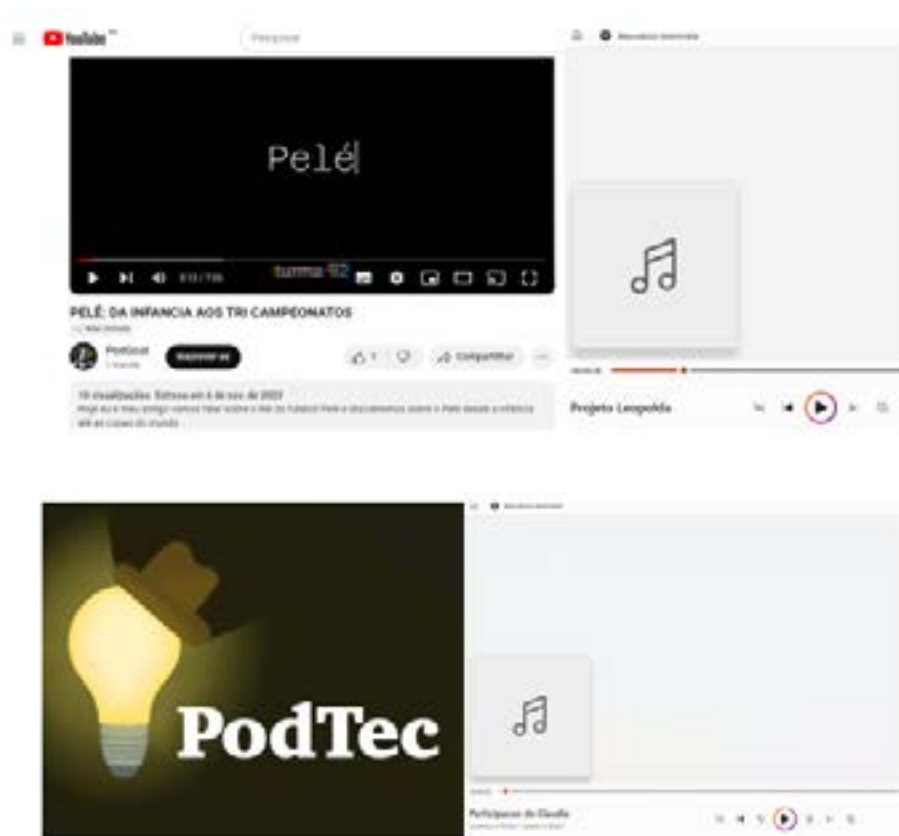


Figura1: Imagem dos podcasts produzidos pelos alunos
Fonte: Arquivo das autoras

Os estudantes demonstraram habilidades digitais e, com seus conhecimentos, trocaram informações valiosas para esta produção final. Acredita-se que, neste ponto, a inserção da ferramenta digital tenha sido muito válida, pois estimulou

3. Podcast final não entregue pelo grupo.

tecnicamente suas competências. Assim, o *podcast* pode ser um aliado às aulas de leitura em sala de aula na medida em que alia leitura (e releitura de um material, por meio de um roteiro) à uma linguagem moderna e digital, que pode ser facilmente compartilhada. Além da leitura e escrita, habilidades na oralidade também são fundamentais na adequação do conteúdo, tornando-o atrativo para quem escuta.

Nesse ponto de análise, cabe ressaltar que algumas adequações ao comando da tarefa poderiam ser realizadas, como, por exemplo, para estímulo à leitura, o foco da produção deveria ter sido as percepções dos alunos quanto ao livro consumido (Série Vagalume). A abertura de outras possibilidades de conteúdo gerou uma amplitude muito grande de assuntos, que deveriam ter sido focados na leitura do livro de romance.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muitas possibilidades de realizar um trabalho efetivamente significativo e contextualizado em sala de aula. É evidente que há grandes desafios e mazelas na Educação Básica do ensino público, mas é a partir desse paradoxo que se pode envolver os estudantes como protagonistas de suas aprendizagens, com participação, raciocínio crítico e atividades apropriadas a suas realidades.

A interação em sala de aula não é um personagem secundário dessa história. É por meio dela que se dá o entendimento mútuo e o alinhamento de expectativas. E se a leitura em sala de aula requer atividades de apoio que interajam com o contexto social dos alunos, que assim seja! As ferramentas digitais não são inimigas e, sim, aliadas do processo ensino-aprendizagem.

A produção de um *podcast* demonstrou eficácia como atividade potencializadora da leitura em sala de aula. Houve especial interesse pela edição e geração de conteúdo. Isso era previsível, considerando o interesse dos alunos pelo celular (observado em sala de aula e atestado por meio do questionário investigativo). Constatou-se, no entanto, uma dificuldade de cumprimento dos prazos de leitura do romance – ainda que houvesse tempo e incentivo para que ela fosse realizada em sala de aula. É possível que a leitura fosse mais relevante aos alunos se houvesse um espaço mais adequado na escola (biblioteca, por exemplo), pois em sala de aula havia muita dispersão e conversas paralelas. Considera-se que um local próprio para a leitura poderia estimulá-los de maneira mais efetiva. Assim, conclui-se que o prazo previsto inicialmente era adequado – porém, a eficiência da leitura em sala de aula não atingiu o esperado.

Visando ao compartilhamento de ideias e aplicação do trabalho citado nesta pesquisa, sugere-se que se aprimore a utilização de outras ferramentas digitais apoiadas na atividade de leitura em sala de aula. Como exemplificação, cita-se algumas propostas, como: produção de games; resenhas por meio de vídeos; uso de plataformas literárias; mapas conceituais ou resumos em ferramentas como o Canva, entre muitas outras possibilidades.

Além disso, tendo como foco o estímulo à leitura em sala de aula, sugere-se que essa atividade seja realizada de maneira “formal”, ou seja, que se torne notório que será concedido um tempo somente para isso – para leitura (oral ou individual), preferencialmente, em um local próprio e acolhedor para este momento especial da aula. Os debates direcionados sobre o andamento da leitura se mostraram eficazes para conferência da realização do que estava sendo lido – e podem ser ampliados. Finalizando, para melhorar a efetividade da utilização do *podcast* como ferramenta, sugere-se que o assunto a ser abordado nessa produção seja o livro em referência, sem abertura de conteúdo diversos (conforme o interesse dos alunos), já que isso pode desviar o foco da importância da leitura do livro.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português** – Encontro & Interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Disponível em: https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/livro_bakhtin_estetica_criacao_verbal.pdf. Acessado em: 12 nov. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 13. reimp. São Paulo: Contexto, 2022.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. Trad. Marcos Marcionilo. **Letramentos digitais**. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e textualidade**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf. Acessado em: 12 nov. 2024.
- MOTTA-ROTH, Desirée; HENGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. 1. ed. 7. reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**. Praticando os PCNs. Edição virtual (pré-print). Editora Mercado de Letras, 2000.

- ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. 1. ed. 5. reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SOARES, Magda e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e Letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- SOCORRO, Adriana. Formação docente e o ensino dos gêneros do discurso: impasses e possibilidades na compreensão da teoria. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PETRONI, Maria Rosa (Org.) **Formação inicial e continuada de professores**: o múltiplo e o complexo das práticas educativas. Dourados: Ed. UFGD, 2012.

SOBRE AS AUTORAS

Vanessa da Costa Vieira Klüsener é licenciada em Letras Português e Literatura, pela Universidade Federal de Santa Maria, e bacharela em Comunicação Social – Habilitação Relações Públicas, pela Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: vanessacvklusener@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6535-4933>.

Juliana Jacques Sales é Doutora em Educação; Professora adjunta do Departamento de Administração Escolar e professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: juliana.jacques@ufsm.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8372-1900>.

Recebido em 03 de fevereiro de 2025 e aprovado em 27 de fevereiro de 2025.

Dinâmicas da oralidade: transformações no papel¹

Dynamics of orality: transformations on paper

Dinámica de la oralidad: transformaciones en el papel

PATRÍCIA REGINA VANNETTI VEIGA²

RESUMO: O artigo analisa as transformações composicionais e comunicacionais em textos orais narrativos (histórias tradicionais) escritos coletivamente por professores baniwa falantes de yengatu na região do alto rio Negro (AM). A partir de reflexões sobre as dinâmicas e sentidos envolvidos nesses modos de comunicação, argumenta-se que a escrita indígena produzida no papel tem potenciais que inovam essa tecnologia, ao desenvolverem estratégias de linguagem que atuam na vitalização dos conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita indígena; povo Baniwa; interculturalidade.

ABSTRACT: The article analyzes compositional and communicational transformations in oral narrative texts (traditional stories) collectively written by Baniwa teachers, speakers of Yengatu, in the Upper Rio Negro region (AM). Based on reflections about the dynamics and meanings involved in these modes of communication, it argues that indigenous writing on paper holds the potential to innovate this technology by developing language strategies that contribute to the revitalization of knowledge.

KEYWORDS: Indigenous writing; Baniwa people; interculturality.

1. Esse artigo é uma atualização de um outro inicialmente publicado nos anais do IX Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental: línguas e literaturas indígenas (Nepan editora, 2015), em Rio Branco (AC), com o título “Oralidades cabem no papel?”.
2. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

RESUMEN: El artículo analiza las transformaciones composicionales y comunicativas en textos orales narrativos (historias tradicionales) escritos colectivamente por maestros Baniwa, hablantes de yengatu, en la región del alto río Negro (AM). A partir de reflexiones sobre las dinámicas y significados implicados en estos modos de comunicación, se argumenta que la escritura indígena en papel tiene el potencial de innovar esta tecnología, desarrollando estrategias lingüísticas que contribuyen a la revitalización del conocimiento.

PALABRAS CLAVE: Escritura indígena; pueblo Baniwa; interculturalidad.

INTRODUÇÃO

Este artigo realiza análises sobre as transformações na linguagem e nas formas de comunicação e transmissão das narrativas orais quando são escritas. Os textos foram produzidos coletivamente por professores Baniwa³ falantes de yengatu⁴, portanto, pudemos comparar as diferentes formas de expressões na língua materna indígena e na língua portuguesa. Os processos de escrita dos conhecimentos tradicionais estão vinculados ao seu uso nas escolas indígenas diferenciadas e bilíngues – neste caso, a escola Kariamã –, o que nos fez refletir também sobre o papel desses espaços sociais nas formas de vida indígena na contemporaneidade, bem como na influência da escola nas transformações das dinâmicas de transmissão dos conhecimentos.

A proposta metodológica foi a de realizar encontros com os educadores, a partir de uma metodologia etnográfica, que permitiu a constituição de um *corpus* baseado na língua e na linguagem em uso, exercendo a sua função comunicativa, ou seja, recontextualizadas nos costumes e nas dinâmicas culturais do grupo. As apreciações históricas e teóricas permitiram que as práticas comunicativas analisadas fossem contextualizadas em seu modo de funcionamento nas tradições orais e também na realidade específica da região e daquele grupo indígena, além de caracterizar o lugar dessa pesquisa nas investigações científicas que abordam esses temas.

3. Vivem na região do baixo rio Içana, na Terra Indígena do Alto Rio Negro (AM).

4. O yengatu (*yenga* – “fala” + *katu* – “boa”) foi uma língua geral de comunicação, principalmente entre os indígenas e portugueses durante o período colonial, mas também entre os diferentes povos indígenas. Ela foi a primeira língua falada no território chamado de Brasil, teve duas variações, uma no Sudeste (que misturou o Tupinambá aprendido pelos portugueses com o Guarani), usada até o século XVIII, e outra na Amazônia (que misturou o Tupinambá com outras línguas de origem Tupi-Guarani), que teve seus usos diminuídos no século XIX, mas ainda hoje é falada por indígenas de diversas regiões, como entre os Baniwa. Essa língua geral, de origem Tupi e Guarani, compõe o português brasileiro, nomeando lugares, alimentos, seres de nosso território.

O yengatu é uma língua indígena transformada em língua colonial, modificada pelo seu uso por falantes de português e outras línguas indígenas. Foi proibida pela imposição do português e hoje ela é uma língua indígena, falada principalmente por povos indígenas da Amazônia. Os diferentes usos da língua yengatu evidenciam como os indígenas estão em constante processo de transformação e são ativos nessas relações que envolvem recriações culturais a partir de diferentes situações de contato, muitas delas desiguais e violentas.

Segundo Carneiro da Cunha (2012) por muito tempo os estudos indigenistas estavam carregados de uma visão romantizada, que viam os índios apenas como parte do passado colonial, destinados ao fim. Depois vieram estudos que vitimaram os povos, na perspectiva das influências dos processos de dominação colonial e a consequente eliminação física e cultural dos mesmos. Atualmente tem-se criado uma abertura para que os indígenas contem a sua própria história, ou seja, novas abordagens que tratam os indígenas como sujeitos históricos, agentes dessas transformações. Como é o caso dessa pesquisa, em que foram realizadas atividades de investigação conjunta, a partir da criação de um espaço para que os educadores desenvolvessem a escrita das narrativas a partir de suas experiências com a linguagem e com a comunicação, sendo ativos nesse processo de retextualização.

As análises sobre a história indígena na Amazônia a partir da língua yengatu e dos seus usos, incorporam uma articulação entre essas diferentes abordagens teóricas; por analisarem tanto os impactos do contato colonial como a ação dos sujeitos indígenas. Se por um lado os processos coloniais interferiram nas dinâmicas indígenas, por exemplo, pelos descimentos, pela imposição de uma nova língua etc., por outro lado, essa língua era indígena e manteve uma narratividade e a sua transmissão. O sistema colonial e os processos de formação nacional criaram hierarquizações nas relações sociais, inclusive por meio das distinções entre culturas orais e escritas, tendo a primeira como selvagem e primitiva e a segunda como civilizada e desenvolvida, principalmente com as teorias evolucionistas. As culturas indígenas desenvolveram uma reformulação da tradição oral a partir da língua yengatu, que uniu mitologias dos diferentes povos falantes, bem como, narrativas de origem Tupi. Mesmo não sendo essa a origem étnica mais comum na região do alto rio Negro, por essa língua as narrativas foram e são transmitidas, evidenciando a força da transmissão oral e a sua capacidade de atualização e transformação nos mais diferentes contextos socioculturais e comunicativos.

As análises históricas sobre a instauração do português e proibição da língua geral no período de nacionalização do Brasil, para garantir lealdade ao Rei e impedir o surgimento de uma identidade linguística anti-lusitana, evidenciaram o quanto a linguagem e a língua são manifestações culturais simbólicas a serem dominadas e o quanto a valorização de uma língua ou forma de expressão pode inibir a outra. Como foi o caso do português no Brasil; o fato de ser a língua da Nação, ter sistemas de escrita, literatura e ser vinculada aos espaços oficiais, como a escola e órgão públicos, passaram a valorizá-la, inibindo e depreciando as línguas indígenas, principalmente a Língua Geral Amazônica (LGA⁵), que era a mais falada, sobretudo na região amazônica. Essas relações estão imbricadas em discussões maiores sobre os processos de valorização de uma cultura frente a outra e das relações etnocêntricas que pautaram a exploração colonial, que se estenderam pelos processos de nacionalização e ainda pautam as relações entre indígenas e sociedade nacional nos dias de hoje, resultando em etnocídios e epistemicídios.

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

A perspectiva dicotômica entre o oral e a escrita passou por momentos distintos, ora valorizando a segunda em relação à primeira, considerando-a como uma manifestação do civilizado *versus* aquilo que era primitivo. Ora foi vista da perspectiva do desenvolvimento cognitivo, que via as formas de expressão e linguagem escritas como o ápice de reflexão humana e arquivagem da memória, de maneira precisa e objetiva, principalmente com a ampliação do uso do alfabeto (Goody, 1988; Ong, 1998). Porém, do nosso ponto de vista, existe um desconhecimento das técnicas orais de transmissão oral e organização da linguagem, o que resulta em uma desvalorização de suas capacidades técnicas, cognitivas e culturais, isso se torna explícito ao avaliarmos a maneira como outros sistemas são tratados historicamente, por exemplo, os *quipus* ou mesmo os grafismos indígenas, que são reduzidos, muitas vezes, a sua função enquanto técnicas mnemônicas, não reconhecidos como sistemas de escrita.

Assim, ampliar o conhecimento sobre modos de conhecimento e transmissão orais é fundamental, já que vivemos em uma sociedade em que predominam os meios letrados, desmerecendo tanto as culturas tradicionais quanto populares, e, inclusive, depreciando as pessoas por serem analfabetas. Como aborda Zavala

5. Nome da língua yengatu falada na Amazônia.

(2002), quando analisa os planos educacionais dos países considerados de Terceiro Mundo ou subdesenvolvidos, que são direcionados por princípios da Unesco, Banco Mundial e outras entidades internacionais:

Subyace a estos esfuerzos la creencia de que la literacidad universal traerá crecimiento económico y bienestar al Tercer Mundo, dada la suposición de que, com la escritura, las personas desarrollarán habilidades cognitivas que facilitarán su acceso a los códigos sociales y conductas propias de las sociedades industrializadas modernas (WAGNER, 1993 *apud* ZAVALA, 2002, p. 24).

Portanto, é importante uma postura teórica que defenda essas outras formas de expressão e comunicação, que são características não apenas dos povos indígenas, mas estão relacionadas à própria formação da população brasileira, que tem influências culturais de diversos povos com diferentes tradições orais (indígenas, africanas e europeias). Portanto, criar mais diálogos entre diferentes tradições, trazendo conhecimentos que evidenciam a complexidade e funcionamento de dinâmicas orais e comunicacionais diversas, também é um meio para que eles sejam mais reconhecidos e valorizados socialmente, nos necessários diálogos entre o conhecimento científico e a realidade social e política nacional.

Existem distintas concepções de mundo e de vida que se chocam e são evidenciadas nos conflitos sociais e políticos atuais que envolvem sociedades indígenas e sociedade nacional. Podemos usar como exemplo a guerra no Estado do Mato Grosso do Sul, nela fica evidente a associação do indígena ao atraso do país *versus* o progresso e a produção dos ruralistas, criando um cenário nacional em que a propriedade e a produtividade são mais poderosas que a vida. Essas ideologias são embasadas por uma forma única de conceber a humanidade, em que até os dias de hoje não se tem espaço para o reconhecimento e respeito de pessoas e dos povos que têm outras lógicas no seu modo de viver, diferentes das consagradas pelas sociedades modernas, industriais e capitalistas. Mesmo assim, esses povos resistem e dão continuidade às suas dinâmicas de vida, como bem analisa Ailton Krenak (2019):

A civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade. Muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas “pessoas coletivas”, células que conseguem transmitir através do tempo suas visões de mundo (KRENAK, 2019, p. 28).

Aos poucos vem sendo abertos mais espaços para os povos e a diversidade cultural, bem como aos estudos que tentam compreender e valorizar as diferentes dinâmicas de vida e pensamentos indígenas, inclusive, feito por eles mesmos, o que contribui bastante para um aprofundamento dessas compreensões. No plano das teorias que embasam essa pesquisa, as correntes de pensamento que vão tratar o oral e o escrito como modalidades da linguagem que tem capacidades equiparadas, reconhecendo que se trata apenas de diferentes estratégias para a comunicação e organização da linguagem, relacionadas ao contexto cultural de quem as produzem, são as da Análise da Conversação e os novos campos de estudo, como a Linguística Antropológica ou Antropologia Linguística, que encontraram no método etnográfico uma maneira de estudar as manifestações, por exemplo, das influências globais e locais nas formas de expressão a partir da linguagem em seu contexto de uso.

Essa pesquisa utilizou dessa metodologia para a interlocução e construção de seu *corpus*, tanto nos processos de narração oral quanto na produção de textos escritos pelos atores sociais, os professores indígenas, a partir de situações da linguagem em uso e em seu contexto cultural. Nas análises do oral, reconhecemos as estratégias da linguagem e os recursos linguísticos e para-linguísticos ou verbais e não verbais acasados no ato comunicativo e na articulação do pensamento e da linguagem narrativa, contextualizados na tradição oral e na sua transmissão. Identificar e analisar esses aspectos da estrutura textual oral nos deu suporte para as análises sobre os textos escritos, direcionando o nosso olhar para os pontos fundamentais de articulação entre a linguagem, os gestos, os termos e referenciais culturais, a articulação da memória, entre outros, e como os mesmos se apresentavam articulados nos textos escritos.

A perspectiva de união de áreas do conhecimento – da antropologia, da educação e da linguística, resultado da própria formação interdisciplinar da pesquisadora –, contribuiu para uma análise que considerou tanto os dados da linguagem narrativa, como as questões culturais e funções sociais da escrita nas sociedades indígenas contemporâneas. As relações entre a linguagem, os modos de comunicação e os sistemas tradicionais de circulação dos conhecimentos expressos nos mitos ou pelos sistemas gráficos foram de suma importância para uma compreensão mais ampla sobre os processos de escrita indígena e, especificamente, do povo Baniwa, que tem significados locais ligados a formas de expressão e representação por meio dos traçados e sílabas gráficas (como são chamados os motivos gráficos feitos na “Arte Baniwa”⁶).

6. Para mais informações, ver site: <https://www.artebaniwa.org.br/>.

Como foi abordado por Menezes de Souza (2001), em suas análises sobre os sistemas de codificação e escrita Kaxinawá (*kenê*), para a compreensão desses desenhos é necessário entender aspectos da ideologia cosmogônica do grupo que o produz, a partir das concepções culturais da identidade, alteridade e transformação (MENEZES DE SOUZA, 2001, p. 180). No caso dos estudos dessa pesquisa, fizemos uma reflexão sobre os significados que a escrita tem para os povos da região, em sua dimensão relacional, de potencialização das redes de comunicação, trazidas também pelo papel (Andrello, 2010). Além de tratar sobre as ideias de transformação, tanto relacionadas aos aspectos da cultura e dos meios de comunicação em movimento, como das concepções baniwas de transformação, que remetem a ontologia dos seres e do mundo.

Para isso, realizamos as análises sobre a linguagem oral e a sua organização a partir dos contextos em que as narrativas são uma tradição. Percebemos que a estrutura textual das narrativas está relacionada a maneira como os povos tradicionais interpretam semanticamente o mundo e organizam as suas concepções. A linguagem se articula de maneira tematicamente orientada e atua com diferentes recursos comunicativos que compõe a performatividade, sejam por meio de jogos e poética da linguagem, recursos sonoros e gestuais ou estratégias de elaboração textual que contribuem para a interação com o interlocutor, aspectos que se conectam com o estilo dos narradores e com a referencialidade cultural na qual estão inseridos. Essas formas de expressão estão articuladas com os significados cosmológicos, que são elaborados pelas narrativas mitológicas de maneira a garantir a sua transmissão e continuidade.

No oral a linguagem se constrói de maneira a estabelecer mais vínculos entre os tempos dos ancestrais e os atuais a partir da perspectiva de continuidades e transformações das coisas do mundo e, ao mesmo tempo, expressa a complexidade dos conceitos de maneira mais relacionada aos significados simbólicos culturais. Ou seja, a produção cognitiva e verbal do texto oral, formada por repetições, paráfrase, hesitação, gestos, movimentos associativos das sequências textuais, entre outros, formam as complexas formas de linguagem por meio de uma construção textual que garante a interação e a interpretação dos interlocutores, efetivando a narratividade como uma forma de coerência com a realidade vivida e a perpetuação da memória coletiva e histórica do grupo.

Essa interação entre a tradição, a memória e a execução da linguagem no oral são afetadas pelas formas de escrita, que tende a homogeneizar as estruturas textuais. Na escrita, em geral, as narrativas são compostas por uma forma condensada e objetiva, os acontecimentos são neutralizados e organizados a partir de uma concepção de tempo linear e não cíclico. Os textos escritos apresentaram uma estrutura mais

explícita de começo, meio e fim; as formulações dos textos escritos apresentaram uma dinâmica de associações sequenciais mais causais e lineares; o que no oral era realizado por sistemas de lógicas contíguas, na escrita eram formados por um maior ordenamento e referenciamento direto das cenas e sequências narrativas.

Por exemplo, no trecho oral em que foi usado o recurso da poética paralelística de equivalência, quando os personagens chamados de matis foram aplicar o veneno nos homens, no escrito, a mesma passagem foi mais explicada, com frases como “ele não viu”; “tropeçou... naquela pessoa dormindo...”, compondo uma ordenação sequencial, conforme percebemos nos trechos que tratam da mesma passagem narrativa a seguir.

No oral:

Pu paá uyuca nhaã ukiri waá uiku... nhaã mira resé... usika... usika... uyutuká pu uwari mikití... mati mati mati... ta upisika aé pronto.

Parece, dizem, que ele tropeçou naquele que estava dormindo... naquela pessoa... chegou... chegou... parece que tropeçou, caiu para lá... mati mati mati... eles pegaram ele, pronto.

Na escrita:

Urian pa nhan tuyu uwataaaaaa, uwataaaa pa usu umam piri pa tarese nhainta ukiri waita mikití mirá wirupi, ti pu pa umiakunta umaã uyenun waita iwipe. Nuka usuan pupa uyutuka sesé. Yan mira uyenun iwi pe, usika uyutuka... púúúúú... mikití pa usasá uwari, taakanhemu pa tapaka, matí, matí, matí. Aape pa tapurian tayumana ae tapisika ae. Tapukua pa ae makira iwa resé aape pa ta saru aé ikueman tu.

Ele já veio, aquele velho, andaaando, andaaando dizem ele foi, ele viu mais aquelas pessoas que estavam dormindo pra lá, mas ele não viu os que estavam dormindo no lago. No entanto o que vinha tropeçou nele. Naquela pessoa dormindo no lago, ele chegou tropeçou... puuuu... pra lá, dizem, ele tropeçou, elas acordaram e gritaram, mati, mati, mati. Então, dizem, eles pegaram ele. Eles amarraram ele na haste da rede, então dizem, esperaram até amanhecer.

Em geral, os textos escritos, como vemos acima, apresentaram um maior uso de marcadores como “no entanto” ou “assim ficou” evidenciando o modo como a linguagem escrita articula os textos com explicações mais causais e ordenadas. Também a temporalidade expressa de maneira contígua no oral passou por um processo de linearização temporal, como ocorreu em outra narrativa oral, que conta como o fogo,

que antes era apenas do jacaré, ficou para as pessoas⁷. O narrador, na oralidade, disse que Nhampirikoli⁸ deixou o fogo para a humanidade em “outros tempos”, evidenciando uma relação contígua que acessa o contexto e a dinâmica da criação das coisas do mundo. Na escrita isso aparece como “futuramente”, construindo uma relação sequencial mais linear. Na mesma narrativa, alguns acontecimentos que foram evidenciados pelas dinâmicas de articulação entre os tempos antigos e atuais, como o fato de alguns animais terem ficado com o corpo vermelho, devido a terem achado que conseguiram pegar o fogo jacaré, isso os marcaram e essas marcas se tornam condições que comprovam a veracidade da história. Na escrita foram usados argumentos que moviam razões lógico-objetivas mais universais, como a necessidade de cozinhar os alimentos com o fogo ou a não existência dos encantados por eles não serem vistos.

Podemos identificar que as transformações discursivas e sintáticas do texto, influenciam na forma de organizar e transmitir as ideias e as concepções culturais. Outro exemplo está presente no uso do signo linguístico *kwera*, termo que expressa uma continuidade das coisas e dos seres pela transformação, estabelecendo uma relação entre os fatos narrados na estória e o contexto atual, vinculando experiências passadas às experiências presentes. Na escrita, em geral, esses vínculos foram apresentados por evidências materiais descontextualizadas, como uma cicatriz, que deixa marca, mas não está diretamente associada à transformação dos seres, ou por concepções de uma coisa que foi substituída por outra, como no caso do tucum, que na escrita foi tratado como se tivesse deixado de ser tucum para ser rã, não de maneira contínua como no oral, que fez referência às rãs que eram tucum no tempo dos antigos.

Percebemos que a linguagem e sua expressão pelos diferentes meios, oral e escrito, podem influenciar no modo de transmissão e formação das concepções de realidade organizadas na mitologia. Porém, a narratividade também constrói a sua coerência a partir de recursos linguísticos e para-linguísticos que relacionam os seus sentidos ao conhecimento cultural, compondo a intertextualidade e atuando para a sua efetividade comunicativa. Nessa perspectiva, a linguagem é uma ação, construída pela performatividade e também pelas referências visuais, essas intenções e significados comunicativos são características ontológicas das culturas de tradição oral e são construídos de diferentes maneiras, a partir dos recursos orais e também

7. Para ler a narrativa completa, chamada “Por que o jacaré não tem língua” (pág. 82-7), ver livro publicado com todas as narrativas escritas pelos educadores em Revista LEETRA INDÍGENA, n° 17, v. 1. Escola Kariamã conta umbuesá. Disponível em: https://issuu.com/grupo.leetra/docs/escola_kariam__conta_umbues__digi.
8. Um dos criadores baniwa, associado a um Deus.

escritos, nesse último caso, percebemos uma recriação da linguagem por processos locais, para compor a comunicabilidade pelas narrativas escritas.

Os educadores indígenas criaram diferentes recursos no texto escrito que atuaram na eficácia da sua comunicação, como, por exemplo, as estratégias de representação das ênfases e contextos sonoros das narrativas ou o uso de desenhos representando e reforçando momentos importantes do enredo, mesclando a interpretação imagética com a alfabética (ver LEETRA, 2015). Essas transformações nos padrões formais dos textos narrativos escritos contribuem para a criação de uma nova dimensão comunicativa pela escrita, formada pelas concepções de interação pela linguagem, características das articulações cognitivas e culturais dos povos de tradição oral. Portanto, os modos de transmissão tradicionais dão novos sentidos ao texto escrito, que são elaborados de modo criativo, expressivo e inovador pelos educadores indígenas.

Os principais recursos empregados na escrita, que se entrelaçam com as dinâmicas do oral e com os modos de comunicação baniwas, estão relacionados à diferentes formas de interação; estimuladas pelas ênfases, descrição das cenas e gestos, uso de marcadores conversacionais, entonação, onomatopeia, prolongamento de vogais, usos dos desenhos etc. A interatividade entre o conhecimento, o contexto cultural, os interlocutores (narrador-escritor-leitor) e a realidade social se baseiam em relações comunicativas entre produtor-mensagem-receptor, quando escritos, entre autor-texto-leitor, isso mantém os sentidos dos textos e de seus conteúdos em uma tradição. Essa preocupação ficou explícita na composição dos textos escritos, que apresentam uma comunicabilidade marcada pela interação entre autor e leitor, mediadas pela referencialidade e contextualização cultural; os textos foram escritos pelos educadores indígenas coletivamente, com pelo menos duas versões de cada narrativa e foram compostos a partir de uma preocupação com as formas de leitura, incentivando a interlocução do leitor na interpretação e uma aproximação com as suas referências culturais. Esses fatores diferenciam estas concepções daquelas que veem na escrita um ato solitário e de registro a ser fixado permanentemente de maneira universal.

Zavala (2002 p. 49) oferece um exemplo dessas concepções hegemônicas de escrita, ligadas ao objetivo de guardar e fixar fielmente a mensagem por esta técnica, congelando-a, ao descrever uma situação por ela observada na sala de aula em que o professor fala aos alunos que a maneira para que uma informação não se transforme ou chegue ao receptor incompleta, e para que todos tenham a mesma compreensão da mensagem é escrevendo-a. Essa concepção de escrita não corresponde ao modo, por exemplo, como os Baniwa enxergam esses processos, já que eles construíram um texto

escrito composto por diferentes formas de linguagem e representações semânticas e imagéticas, relacionadas às próprias dinâmicas baniwa, por exemplo, com os desenhos nas pedras, que atuam na compreensão e ação das narrativas antigas, marcadas nos territórios⁹. Essa maneira própria de composição do livro evidencia uma preocupação com a dinâmica da interação comunicativa, mesmo quando escrita.

Portanto, existem diferentes expectativas em relação à escrita, quando analisamos o seu uso comumente empregado em culturas ocidentais, ela é associada a um momento de reflexão e avaliação das ideias para fixá-las. Enquanto em sociedades com outras dinâmicas comunicacionais, como as da oralidade, a escrita atua para dinamizar a comunicação das mensagens presentes nas narrativas tradicionais ou, como chamam na região do rio Negro, das histórias dos antigos. Essas diferenças estão relacionadas ao conceito e uso da escrita; na tradição oral, a comunicação das mensagens narrativas é de suma importância e o contexto está para legitimar as formas expressivas e de explicação da realidade. Os sentidos comunicativos da escrita, nestes casos, mais do que uma elaboração do pensamento, são recursos cognitivos e técnicos ligados à inter-relação entre as pessoas e os conteúdos envolvidos neste ato comunicativo.

Nesse processo, as concepções baniwas, formadas pelas dinâmicas comunicacionais orais e gráficos, apareceram nos textos escritos alfabéticos, seja pelo modo como o alfabeto foi usado, mais vinculado ao oral e aos aspectos semânticos do que às convencionalidades dos signos, seja pelas imagens que dialogam com os sentidos do texto ou pelas ênfases do oral mantidas na escrita. Esses recursos têm significados que vão além da construção da linguagem textual, mas dialogam com as associações cognitivas e a construção do conhecimento desses povos, a partir das diferentes estratégias usadas para manter a eficácia de suas tradições pela comunicação dessas mensagens. O que nos leva a concluir que a escrita indígena apresenta modos próprios de funcionamento, relacionada às expectativas dessas culturas em relação às técnicas e comunicações pela escrita, relacionadas a interatividade com o papel e as construções semânticas pela escrita, de novas associações entre signos e significados, que vão além da normatividade alfabética, gramaticais e/ou textuais.

Na composição da escrita, os educadores refletiam sobre o uso das palavras de forma que elas pudessem, da melhor maneira, estabelecer uma interação com os leitores, por exemplo, juntando palavras pelo seu significado no texto, separando as linhas para melhorar a compreensão do leitor, usando a travessão para expressar as falas, mantendo

9. Para mais informações, ver Veiga (2023), principalmente o capítulo intitulado “Escritas”.

os discursos diretos, usando os marcadores conversacionais (principalmente no texto em yengatu), acrescentando informações para explicar certas passagens etc. Esses processos não condizem inteiramente com os mais comuns nos exercícios de retextualização, conforme os analisados por Marcuschi (2011), realizados com alunos de escolas não indígenas que, ao escreverem, recorrem a uma regularização das operações; eliminação das marcas interacionais, dos elementos reduplicados, há uma condensação informacional, uma modificação da ordem dos tópicos discursivos, entre outras.

Mesmo nos momentos narrativos em que essas regularizações textuais estiveram presentes, como nos casos de referencialidade contextual no oral pelo uso das referências anafóricas, dêiticas e catafóricas por meio dos jogos poéticos e do uso dos demonstrativos, substituídas na escrita pelas referências explícitas ao sujeito ou objeto, ordenando frases/ ideias/ situações. Nesses casos, os desenhos atuaram como recursos visuais que exerceram esses papéis de referencialidade contextual, como também de interação, interpretação e construção simbólica do texto, se apresentando como uma alternativa textual e semiótica aos recursos elaborados pela linguagem oralmente, conseguindo transmiti-los na escrita.

Portanto, o fenômeno que melhor descreve essas transformações na narratividade entre a oralidade e a escrita no papel são os de processos de continuidades e descon continuidades. A escrita é condicionada por padrões textuais, mas isso não significa uma perda das formas de expressão e comunicação singulares, que transformam e são transformadas pelo contexto local a partir de ambiguidades e combinações nesse caminho de reescrita da própria história e uso de novas estratégias comunicacionais. Podemos usar como exemplo a apropriação do sistema alfabético e a maneira como ele foi usado nos textos indígenas escritos, em que foram mantidas as ênfases do oral e os recursos da linguagem por meio de variações nas formas de representação dos signos, que não exerceram apenas uma função de decodificação e fixação no papel, mas construíram uma linguagem que interage com o leitor na construção dos sentidos textuais. O que evidencia continuidades nas formas de expressão e comunicação baniwa, por exemplo, quando analisamos que os sentidos de um desenho (petróglifo) estão associados à diversas formas, ou seja, múltiplas referências para o mesmo sentido semântico.

Esses processos de produção autônoma e criativa da escrita, principalmente na língua indígena, quando incentivados, desenvolvem trançados que articulam diferentes epistemologias. Durante as análises dessa pesquisa, percebemos que a escrita, quando é feita em português, língua que já tem uma tradição escrita entre os educadores e carrega formatos textuais padronizados, universais e escolares, apresentam interferências

mais significativas das que apareceram na escrita em yengatu, essas influências na estrutura textual foram visíveis até mesmo na narração oral em língua portuguesa.

O texto escrito em yengatu foi composto por menos pontuação, menos parágrafo, mais diálogos, uso mais corrente dos demonstrativos, dos marcadores conversacionais, ou seja, demonstrou uma maior relação com a oralidade, conseguindo expressar melhor as articulações da linguagem formadas pelo oral, preservando os recursos que caracterizam o jeito de contar, refletir e transmitir as histórias baniwas. Em comparação, os textos escritos em português foram mais moldados, mas não totalmente, pelas formas e estruturas textuais convencionais de começo, meio e fim, a partir de sequências mais causais e lineares, isso pode ter sido influenciado pelo fato da experiência comunicativa por essa língua estar relacionada aos modelos escolares ocidentais, pela alfabetização dos professores nas escolas missionárias salesianas. Em oposição, a língua indígena guarda experiências com a tradição oral, com a escrita gráfica (grafismos na cestaria, petróglifos nas pedras) e a referencialidade daquele contexto cultural.

Diante dessas reflexões, uma indagação se faz importante, para qual caminho estão indo as línguas indígenas? Muitas delas têm passado por processos de valorização do alfabeto, da normatividade e da escola como um espaço substancial da transmissão do conhecimento, o que pode levar a um destino no qual a escrita na língua materna seja cada vez mais encaixada nos modelos hegemônicos de expressão. As mudanças mais significativas, como analisado nessa pesquisa e indicadas brevemente neste artigo, são as da transposição da língua indígena para o português, já que a transposição do oral para o escrito desenvolve trançados e interconexões entre os diversos modos de comunicação. As dinâmicas simbólicas, caracterizadas por uma epistemologia singular, que são expressas pela linguagem, estão mais presentes quando os educadores indígenas usam a língua própria, por meio dela a narração (oral e escrita) consegue trançar mais associações entre os conhecimentos, as dinâmicas de comunicação e os próprios significados culturais/cosmológicos da transmissão e da tradição.

Como vimos acima, historicamente a língua yengatu atualizou os mitos, sua narratividade e se manteve ativa, mesmo em um cenário de proibição. Isso aconteceu com muitas outras línguas indígenas no Brasil, que resistiram, mas continuam ameaçadas pelos crescentes contatos, imposições de modos universais, especulação imobiliária, desmatamento, ameaças em terras indígenas, em suma, pela crescente valorização da cultura do 'branco' (em yengatu, *kariwa*). Por isso a importância em incentivar o uso das línguas indígenas, relacionados aos modos tradicionais de comunicação, em espaços onde a língua, a comunicação, as concepções e os modos de

vida tenham liberdade para existirem, a partir de atividades criativas que permitam o desenvolvimento de associações autônomas entre as práticas antigas e as novas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita tem suas limitações, ela fixa e padroniza conceitos, já as dinâmicas orais têm formas mais orgânicas de construção do conhecimento, baseadas em relações de alteridade entre pessoas, sejam humanos ou não-humanos. Um educador Guarani-Mbyá caracterizou o meio pelo qual se atinge o conhecimento no *nhandereko* (modo de ser guarani) a partir do que os deuses e o mundo deram ao seu povo, que foi o cachimbo (*petyngua*); o fumar e a fumaça permitem a reflexão, a organização das ideias, dos sentimentos e o acesso aos saberes. Segundo o mesmo educador, para os brancos (em guarani, *jurua*), esse meio é o papel.

Para os Baniwa, o tabaco também está associado ao pensamento e às reflexões¹⁰, o conhecimento está muito mais associado às experiências e a interação com o outro, com o tabaco e com o ambiente sociocultural do que com a sistematização das informações no papel, eles, inclusive, fumam no papel. Nos encontros de produção escrita com os Baniwa, um dos educadores disse: “Se for contar desde o começo do mundo: anoitece, amanhece, anoitece, amanhece...”. A continuidade e a reflexão sobre as coisas do mundo são possíveis pela interação comunicativa, e esta interatividade também caracterizou os textos indígenas a partir de uma elaboração criativa da escrita alfabética e imagética.

Então, podemos concluir que essas ‘novas’ práticas culturais e comunicacionais podem se tornar uma ferramenta para afirmar as dinâmicas próprias, dando novos significados a ambas. Mesmo cientes das forças desiguais envolvidas nessas interlocuções e contatos interculturais, em que as práticas globais se sobrepõem às locais com modelos pré-estabelecidos e mais valorizados estrutural e socialmente, as análises dessa pesquisa evidenciaram a possibilidade da criação de novas formas e textualidades da escrita, quando feita pelos próprios indígenas, em que a força de seus modos próprios de educação e comunicação transformam os meios pelos quais elas continuam, em constantes atualizações.

Em suma, essas diferentes composições escritas são tecidas com a performatividade do oral, trazem a interlocução para os textos, dialogam com as formas

10. Na mitologia baniwa, a formação e concepção do mundo por Nhampirikuli e seus três irmãos, foi realizada enquanto fumavam; pela fumaça concebiam as coisas do mundo.

tradicionais de leitura dos diversos signos semânticos, por exemplo, dos desenhos (gráficos, pinturas nas pedras, imagens no livro), vitalizando seus papéis como agentes na dinamização e perpetuação dos conhecimentos. Assim, a escrita das narrativas e o próprio livro bilíngue expressam as características singulares das redes de comunicação, neste caso, baniwa, fortalecendo-a. E também criam novas dinâmicas expressivas e comunicativas, inovando sua composição e seus usos, que vão muito além do papel, pois fazem reverberar memórias e histórias antigas que, ao serem trançadas com novas ferramentas, movimentam, atualizam e transformam os potenciais do texto escrito, principalmente os vinculados à construção de sentidos e suas potencialidades de circulação e vitalidade dos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ANDRELLO, Geraldo. Falas, objetos e corpos: autores indígenas no Alto Rio Negro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 25, n. 73, jun. 2010.
- BRUNER, Jerome. The Narrative Construction of Reality. **Critical Inquiry**, [s.l.], v. 8, n. 1, p. 1-21, 1991.
- CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro**: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro/ FOIRN, 2012.
- CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral & tradição escrita**. Trad. Waldemar Ferreira Netto, Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- D'ANGELIS, Wilmar R. **Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?** Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2007.
- ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Trad. Pola Civelli. 6. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia; AQUINO, Zilda Gaspar. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- FERREIRA NETTO, Waldemar. **Tradição oral e produção de narrativas**. São Paulo: Paulistana, 2008.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. **Rio Babel**: a história das línguas na Amazônia. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.
- GOODY, Jack. **Domesticação do pensamento selvagem**. Trad. Nuno L. Madureira. Lisboa: Editorial Presença, 1988.
- GOW, Peter. Podía leer Sangama?: sistemas gráficos, lenguaje y shamanismo entre los Piro (Perú Oriental). **Revista do FAEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p. 105-118, jan./jun. 2010.
- GRUZINSKI, Serge. **A colonização do imaginário**: sociedades indígenas e ocidentalização no México Espanhol. Séculos XVI – XVIII. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LEETRA INDÍGENA. n. 17, v. 1. Edição Especial: **Escola Kariamá conta umbuesá**. São Carlos: SP: Universidade Federal de São Carlos, Laboratório de Linguagens LEETRA, 2015.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e Significado**. Trad. Antonio M. Bessa. Lisboa: Edições 70, 1978.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal Kaxinawá. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 167-192.
- ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra**. Trad. Enid A. Dobránsky. Campinas: Papirus, 1998.
- RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. As línguas gerais sul-americanas. Brasília: **PAPIA**, v. 4, n. 2, 1996.
- STREET, Brien. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. 2003. Current Issues in **Comparative Education, Teachers College**, Columbia University, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf.
- VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, J. (Coord.), **História Geral da África – I: Metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1982. v. 1. p. 157-179.
- VEIGA, Patrícia R. V. **Do oral para o escrito: a narratividade em yêgatu no Alto Rio Negro – AM**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- VEIGA, Patrícia R. V. **Trançando com os Baniwa, por uma TRANSFORMAÇÃO de “nós”, Kariwa**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.
- WRIGHT, Robin M. **Aos que vão nascer: Uma etnografia religiosa dos índios Baniwa**. Tese de Livre Docência – Departamento de Antropologia, IFCH-UNICAMP, Campinas, 1996.
- ZAVALA, Virginia. **(Des)encuentros com la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos**. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002.

SOBRE A AUTORA

Patrícia Regina V. Veiga é graduada em Pedagogia (Mackenzie, 2006) e Ciências Sociais (Unicamp, 2012), tem mestrado em Linguística (Unicamp, 2015) e doutorado em Antropologia Social (Unicamp, 2023). É professora da Unicamp.

E-mail: cicacorrenteza@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5964-2730>.

Recebido em 28 de outubro de 2024 e aprovado em 15 de fevereiro de 2025.

Resenha

“Diga-me”: uma conversa sobre educação literária”

“Tell me”: a talk about literary Education”

“Dime”: una conversación sobre educación literária”

SIMONE MARQUES DA SILVA CARVALHO¹

AMANDA VALIENGO²

LEILA CRISTINA DE CARVALHO SANDIM³

CHAMBERS, Aidan. **Diga-me**: as crianças, a leitura e a conversa. São Paulo: Cortez, 2023.

Aidan Chambers escritor britânico, nasceu em 27 de dezembro de 1934, é autor de livros acadêmicos sobre educação literária e literatura. O livro *Tell Me: Children, Reading and Talk* (2011) está entre as suas obras mais lidas, traduzida em sete idiomas, foi recentemente traduzida para o português brasileiro por Juliana Chieregato Pedro no ano de 2023, lançado com o título “Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa”.

Como explana Chambers, “não sabemos o que pensamos sobre um livro até conversarmos sobre ele” (2023, p. 22). Para o autor, o significado de uma leitura não é algo dado no início, ele emerge da conversa, considerando que nos textos existe a possibilidade de múltiplos sentidos. Esta conversa vai além da interpretação textual, a proposta é de uma conversa crítica. E é nesta mesma proposta que, a três pares de mãos, escrevemos esta resenha como uma conversa compartilhada sobre o que pensamos a partir dessa leitura e sua importância para o campo da literatura e educação.

1. Universidade Federal de São João del-Rei.

2. Universidade Federal de São João del-Rei.

3. Universidade Federal de São João del-Rei.

“Diga-me”: uma conversa sobre educação literária”

A literatura é entendida por Candido (2004) como todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, presentes nas manifestações universais de todos os homens em todos os tempos. Sendo então, fator indispensável de humanização, pois cada sociedade cria as suas manifestações de acordo com suas necessidades, suas normas e suas crenças, a fim de as fortalecer. “Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (p. 175). *Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa*, apresenta um enfoque em processos relevantes para a rotina de leitura literária em sala de aula, baseado em perguntas/conversas, de maneira a auxiliar as crianças a falarem sobre suas leituras. Deste modo, a obra de Aidan Chambers pode inspirar os professores que buscam novas abordagens em suas práticas com a literatura junto às crianças.

O livro é composto pelas seguintes partes: Nota de tradução, Prefácio, Introdução, quinze capítulos, Nota de encerramento, Referências e Sobre o autor. Com embasamento teórico na fenomenologia da leitura, teoria da recepção, teoria crítica feminista e pensadores como Roland Barthes e Jonathan Culler, Aidan Chambers conduz a apresentação do seu enfoque no decorrer de textos sucintos e objetivos.

Nos seis primeiros capítulos, Chambers se dedica a descrever o tipo de conversa proposta por ele, transformando o ato de ler em ato de conversar, sendo que “a conversa literária não é apenas uma pessoa comunicando algo diretamente para outra. É uma atividade mais complexa e mais coletiva” (2023, p. 29). Defende que as crianças são críticas e merecem ser escutadas por todos, são capazes de se expressar contando as histórias de suas próprias leituras. No diálogo estabelecido, propõe a construção de uma confiança entre o leitor e o professor, com ações honestas e respeitadas.

Destacamos o sétimo capítulo, nomeado “Por que “Diga-me?””, pela centralidade na defesa do autor pelo uso da expressão “Diga-me” ao invés de inquirir as crianças com a pergunta “por quê”. Aidan sugere tal substituição por se tratar de uma abertura frequentemente utilizada por professores e que, muitas vezes, soa ameaçador e agressivo. Além disso, é uma pergunta abrangente demais para ser respondida de uma vez só e que não fornece nenhum tipo de auxílio ao inquerido. O uso de “diga-me...” antecipa um diálogo que deseja realmente saber o que o leitor pensa. Neste momento, o papel do professor é de conduzir os diálogos, sem revelar seu ponto de vista para que este não seja tomado pelas crianças como o único válido e impeça que os demais se manifestem com pensamentos diferentes.

Os capítulos oitavo denominado “O que significa?” e o capítulo nono “Como você sabe?”, ampliam o repertório de questões, argumentando a favor do uso de “perguntas que ajudem os leitores a descobrir e compartilhar sua compreensão das partes que parecem claras para eles” (2023, p. 58), com a intenção de que as crianças se tornem confiantes de que tudo pode ser relatado de forma respeitosa. “O que significa” e “Como você sabe?” são perguntas simples, mas muito potentes para o propósito da compreensão dos saberes dos leitores. Apresentamos a seguir, um breve comparativo entre perguntas feitas convencionalmente e perguntas dentro do enfoque *Diga-me*, nas conversas literárias:

| Por que... | Diga-me... |
|----------------------------------|--|
| Por que você gostou deste livro? | Diga-me: houve algo de que você gostou neste livro? |
| Por que você não gostou? | Diga-me: houve algo de que você não gostou? |
| Era sobre o quê? | Quando você leu o livro pela primeira vez, antes mesmo de lê-lo, que tipo de livro você achou que seria? |

Quadro 1 – Comparativo entre perguntas convencionais e perguntas do enfoque *Diga-me*
 Fonte: Elaborado pelas autoras (2024), baseado em Chambers (2023).

Os capítulos “Selecionando o texto”, “Lendo o texto” e “Destacando”, apresentam quais devem ser as escolhas dos livros infantis que serão estudados, considerando aspectos como tempo, contexto e gostos das crianças. Chambers defende que a leitura não seja encarada como uma tarefa árdua como comumente são tratadas as lições de casa. E que, durante a conversa literária, sejam elencados os pontos mais significativos para as crianças para, assim, desenvolver a conversa com mais segurança e confiança.

Considerando o papel do professor nas conversas literárias, ele assume a função de ajudar as crianças a aprenderem a usar sua característica crítica por meio de um direcionamento consciente. Aidan Chambers destaca ainda que frequentemente as crianças têm suas respostas descartadas, recebidas como irrelevantes e, com isso, passam a guardar seus pensamentos para si mesmas ou passam a tentar responder o que o professor deseja ouvir. Este processo torna os jovens leitores inseguros de compartilhar o que pensam e a desconfiar de sua própria capacidade de compreensão. Com isso, Chambers aponta uma das questões que nortearam a produção de sua obra: “o que o professor faz para permitir que as crianças leitoras falem por si mesmas?” (2023, p. 41).

“Diga-me”: uma conversa sobre educação literária”

Os três últimos capítulos trazem a estrutura de trabalho dentro do enfoque, apresentando perguntas básicas, gerais e especiais que auxiliam o professor a conduzir a conversa. Também apresenta a transcrição de sessões do trabalho de algumas professoras, tanto iniciantes como experientes no método, exemplificando assim, na prática, o funcionamento do enfoque. Sendo que, no último capítulo, “Jogos com “Diga-me””, apresenta estratégias para dinamizar as conversas literárias, potencializando algum aspecto específico dentro de um determinado tema.

Com base em todas essas considerações, reforçamos junto a Aidan Chambers que “a conversa literária do “Diga-me” é individual e, ao mesmo tempo, coletiva e cooperativa” (2023, p. 30), e o ato público de falar nos ajuda a esclarecer nossos pensamentos, abrindo nossas percepções para melhores entendimentos, sendo necessário ouvir o que os demais participantes pensam. Apesar de não ser um método, a experiência trazida por Aidan Chambers sugere uma abordagem mais leve e sutil. Com isso, torna-se favorável para ajudar as crianças leitoras a descobrirem o livro, tanto de forma individual quanto cooperativa, com a possibilidade de uma leitura prazerosa, por meio da conversa literária.

Por fim, vale ressaltar a compreensão da literatura como manifestação importante para humanização e potente instrumento da educação. E quanto mais nutrimos nossas crianças dessa literatura por meio da proposta de leitura literária de qualidade, mais relevante será a compreensão de suas próprias mentes e de suas realidades.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004. p. 169-191.
- CHAMBERS, Aidan. **Diga-me**: as crianças, a leitura e a conversa. São Paulo: Cortez, 2023.

SOBRE AS AUTORAS

Simone Marques da Silva Carvalho é graduada em Pedagogia (Universidade Federal de São João del-Rei), cursando Mestrado em Educação – Processos Socioeducativos e Práticas Escolares (Universidade Federal de São João del-Rei). É professora da educação básica na rede municipal de São João del-Rei e na rede estadual de Minas Gerais. Aluna bolsista no Programa de Pós-graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares (Universidade Federal de São

Simone Marques da Silva Carvalho; Amanda Valiengo; Leila Cristina de Carvalho Sandim

João del-Rei) e membro do grupo de pesquisas Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens (CRIA).

E-mail: simarx@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4559-5014>.

Amanda Valiengo é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Marília (2005). Concluiu Mestrado em Educação (2008) e Doutorado em Educação, com estágio em Portugal (2012) pela mesma Universidade. Pós-doutora pela Universidade Federal do Espírito Santo (2018). É professora Adjunta da Universidade Federal de São João del-Rei – MG, no Departamento de Ciências da Educação e no Mestrado em Educação. É pesquisadora na área de Educação Infantil, brincadeira e leitura para a infância. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa CRIA – Centro de respeito às infâncias e suas aprendizagens. Integra e desenvolve a pesquisa em rede “Leitura e práticas pedagógicas na Escola da Infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e a aprendizagem online e presencial”.

E-mail: amanda.valiengo@ufsj.edu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2252-4588>.

Leila Cristina de Carvalho Sandim é Graduada em Administração pelo Instituto de Ensino Superior “Presidente Tancredo de Almeida Neves – IPTAN, cursando Pedagogia pela Universidade Federal de São João de-Rei – UFSJ. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa CRIA – Centro de respeito às infâncias e suas aprendizagens e do projeto interinstitucional “Leitura e práticas pedagógicas na Escola da Infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e a aprendizagem online e presencial”.

E-mail: leilacarvalhosandim@yahoo.com.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4892-6403>.

Recebido em 31 de outubro de 2024 e aprovado em 25 de fevereiro de 2025.

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA

NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

A revista *Leitura: Teoria & Prática*, da Associação de Leitura do Brasil, é um periódico 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 está disponível para leitura e *download on-line*, em <https://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: <https://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 (ABNT) (NBR-6023/2000). Alguns exemplos:
Atenção! A ABNT atualizou algumas das normas em novembro de 2018.
Os exemplos abaixo já estão de acordo com essas atualizações::

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: https://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: <https://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 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 *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

Signos para morder o cheiro da terra

DOSSIÊ – EXPERIMENTAÇÕES COM PALAVRAS IMAGENS E SONS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Prólogo

DOSSIÊ – BLOCO 1

CARTAS, CONVERSAS, COMPOSIÇÕES COLETIVAS, COREOGRAFIAS E OUTRAS POÉTICAS

Pesquisa Experimentação: imagens e textos em composição

La categoría de trayectorias educativas
en clave afectiva: la metáfora del viaje

Afetos e experimentações estéticas na pesquisa em educação

Cartas em “esperançar” como resposta a uma epístola
herética: democracia, ecologias e cotidianos escolares

Sobre Poéticas e Utopias, aportes para
uma outra pesquisa educacional

Conficções: educação como invenção

Um pio de resistência: conversas faladas, cantadas
e ficcionadas nos/dos/com os cotidianos

Ybytu em devir-pássaro: Pesquisa-acontecimento
com as artes em Différance Guarani Mbya
como possível de uma pesquisa em Educação

Nós-Natureza: conexões entre arte, ciências e educação

Coreografias para ler Paulo Freire

Experimentações para habitAR o mundo com as ciências:
lampejos coletivos

DOSSIÊ – BLOCO 2

EXPERIMENTAÇÕES EM PESQUISA COM CINEMA, FOTOGRAFIA, MÚSICA, DANÇA E OUTRAS REDES...

O signo da arte do cinema na pesquisa-experimentação:
pensamentos, redes de conversações e a insurgência do comum
Geografia, cinema e educação: Barão Geraldo por outros olhos

Cinema (expandido) e educação: uma
experiência de exibição simultânea

Josafá Duarte e o Cinecordel: cinema
como prática para a liberdade

Sociabilidades musicais com os cotidianos ao som
do blues: experienciando a ‘ciberalfabetização’

“Currículos ‘praticadospendados’ nos cotidianos:
as confluências entre a educação e as artes”

Saberes enredados ao redor de casa: Grupos de
Pesquisa com Imagens, Sons e Afetos, em
relação dialógica com Margaridas e Marielles

Entre apropriações criativas e cineconversas: uma experiência de
curadoria educativa na universidade como meio de ‘estar junto’

Afeto e corpo: maternidade solo a dança como
expressão da identidade de mães solo

Sentirpensarcriar com a vida: experimentações nas pesquisas
com/nos/dos cotidianos escolares

Paisagens entre nós: correios imag(ens)inados de qualquer lugar
ou pela docência como cartas

ARTIGOS

Práticas de leitura em sala de aula: potencialidades do podcast
Dinâmicas da oralidade: transformações no papel

RESENHA

“Diga-me”: uma conversa sobre educação literária”

