

Revista Linha Mestra

Ano X. V. 10 No. 28 (jan.abr.2016)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2016n28>



Helane Súzia da Silva dos Santos

Realização:



SUMÁRIO

EXPEDIENTE	1
EDITORIAL.....	2
Marcus Novaes	
Alik Wunder	
APRESENTAÇÃO	
TRANSVERSALIZANDO: <i>MÚLTIPLAS LINGUAGENS E PROLIFERAÇÃO DE SABERES</i> ...	3
Maria dos Remédios de Brito	
ARTIGOS	
CHÃO DOS LOBOS	6
Luís Heleno Montoril del Castilo	
ARTEFATOS EM MIRITI E A REPRESENTAÇÃO DE CORPOS MASCULINOS E FEMININOS	13
Joyce Ribeiro	
Lidia Sarges	
Madna Pinheiro	
CARTOGRAFANDO SABERES: POR ENTRE TRAÇOS RIZOMÁTICOS NO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	24
Edilena Maria Corrêa	
BRAGANÇA E A MARUJADA: PEDAÇOS DE IMANÊNCIA	35
Helane Súzia Silva dos Santos	
Maria dos Remédios de Brito	
TECENDO UM POEMA POR ENTRE BLOCOS DE IMAGENS... BLOCOS DE VIDA... FOTOGRAFIA.....	43
Manoel Neto	
MINHA BUCETA É O PODER! [ENSAIO RITMADO PARA UM CORPO PENSAnte]	48
Michelle Bastos da Cunha	
Raphaella Marques de Oliveira	
DELEUZE, FOUCAULT E O TRABALHO COM DOCUMENTOS.....	53
Flávia Cristina Silveira Lemos	
Leandro Passarinho dos Reis Júnior	
OS LIVROS DA PRAÇA: DIFERENTES LEITURAS NA ALFÂNDEGA - PORTO ALEGRE / RS	56
Thais Cunegatto	

SUMÁRIO

OS DISCURSOS DE CRIANÇAS SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO NO TRABALHO DOCENTE E NO MAGISTÉRIO	70
---	----

Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco

A CONEXÃO ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO: POR UMA PEDAGOGIA DAS AFECÇÕES	79
--	----

Hugo Souza Garcia Ramos

Alexsandro Rodrigues

CORPO E SEUS EMBARALHAMENTOS... FLUXOS E OUTRAS SENSACÕES.....	86
--	----

Marcelo Valente de Souza

Paulo César Lopes

Thamiris Cristiane dos Santos Silva

Revista Linha Mestra

Ano X. V. 10 No. 28 (jan.abr.2016)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2016n28>

Expediente

Editores

Alik Wunder

Marcus Novaes

Comitê Científico

Diretoria da ALB

Colegiado de Representantes da ALB

Maria dos Remédios de Brito (UFPA)

Arte

Helane Súzia da Silva dos Santos

Editoração

Nelson Silva

EDITORIAL

Marcus Novaes
Alik Wunder

*(..)circulando por toda parte, sem saber a quem deve
ou não falar, a escrita destrói todo fundamento
legítimo da circulação da palavra, da relação entre
os efeitos da palavra e as posições dos corpos no
espaço comum.*

(Jacques Rancière, A partilha do sensível, p. 16)

Neste número especial da Revista Linha Mestra, convidamos a pesquisadora Profa. Dra Maria dos Remédios de Brito (UFPA/IEMC) para organizar uma edição com textos escritos, majoritariamente, por autores da região norte do Brasil. Neste alegre e afetivo convite quisemos, mutuamente, estimular menos uma busca de identidade brasileira da região norte do que a possibilidade de intensificação de escuta, de ampliação de sentidos e de fazer dessa Linha Mestra um espaço comum em que escritores e pesquisadores, habitantes ou não desta região, pudessem partilhar palavras e imagens ao transversalizar múltiplas linguagens e proliferar outros saberes.

Convidamos o leitor a abrir-se a uma amizade que poderá propiciar conhecimentos e descobertas para desvelar presenças daquilo que, talvez, ainda falte.

APRESENTAÇÃO

TRANSVERSALIZANDO: MÚLTIPLAS LINGUAGENS E PROLIFERAÇÃO DE SABERES

Maria dos Remédios de Brito¹
Belém, 02 de Janeiro de 2016

*São muitos os caminhos
E alheios os vizinhos!
São largas as estradas
E as distâncias erradas,
(...)
(Fernando Pessoa)*

Em agosto de 2015, recebi o convite generoso dos organizadores da *Revista Linha Mestra* para pensar um número que tivesse abertura pelos fios das Múltiplas Linguagens. Não pensei duas vezes, aceitei! Fiquei emocionada com o convite e ao mesmo tempo preocupada em como pensar o dossiê diante de uma temática tão grande que comporta tantas leituras... O processo de ruminação para a organização fez-me compreender que por sua amplitude era possível observar suas vantagens, pois a mesma abre a escritura e a linguagem textual aos encontros, às travessias, dando tessituras para uma proliferação de saberes percorridos pela diferença.

As conexões podem destacar possibilidades de aberturas para outros olhares sobre o que se vem produzindo, em outras regiões do Brasil... O que se pretende é não formar imagens fechadas, construir guetos, imprimir identidades, mas conectar vozes, sentidos, pensamentos, acionar movimentos, vibrações, sensibilidades, juntando a crítica, a cultura, a poesia, a educação, o cinema, a fotografia, por entre lugares, por entre becos, por entre margens, por entre rios e águas, que possam inventar modos de vida alinhados a outras sensibilizações. Abrir o “ovo do mundo” para fomentar partilhas...

Este número da *Revista Linha Mestra* vem afirmar o grande objetivo desse periódico que é multiplicar, proliferar e transversalizar com a mestiçagem da cultura, dos saberes e das linguagens em prol de texturas coloridas.

Os acoplamentos vão criando pontos, redes de saberes, capazes de abrir hiatos e irrupções apropriados para emitir fissuras que possam, quem sabe, espantar os espectros da racionalização exacerbada que tende a minar e ruir mundos possíveis.

Transveslizar! Esse é o objetivo desse dossiê que traz em sua editoração *especial* alguns pesquisadores do Norte do Brasil, especialmente, do Estado do Pará, além de outros colegas espalhados pelo país. *Transitar... acolher... proliferar... contagiar* o mundo de saberes abertos à vida.

Que os experimentos de escrituras, aqui presentes, encontrem leitores que possam efetuar a sua própria experiência de pensamento, de modo que libere pontos notáveis, gestações e partos que tenham como berço acolhedor a leveza, a inventividade.

Que o corpo do leitor seja minado pelo desejo. Abaixo, segue um resumo do que será encontrado nesta edição.

Luís Heleno Montoril del Castillo destaca em seu texto, *O Chão dos Lobos* uma leitura ousada sobre a obra de Dalcídio Jurandí. “A cidade dos lobos é um ânus”. “Não-se-assuste, o

¹ Professora da Universidade Federal do Pará.

cortiço, é uma das suas pregas onde delira Alfredo, de uma febre, dentro de uma rede-crisálida. Esse delírio é tal somente a intolerância ao poder de um Estado-lobo-alfa”.

Joyce Ribeiro, Lidia Sarges e Madna Pinheiro, em *Artefatos em miriti e a representação de corpos masculinos e femininos*, fazem “uma reflexão inicial sobre a representação do corpo masculino e do feminino em um artefato de miriti, a saber, a peça *casal de namorados* e/ou *casal de dançarinos*. (...) Um dos elementos da tradição bicentenária dos artefatos de miriti é a *produção generificada*, um processo organizado a partir da cultura de gênero, e que tem como efeito a modelagem e a montagem da peça *casal de namorados-casal de dançarinos*, cuja representação do corpo masculino e feminino segue o roteiro de gênero e sexualidade previsto”.

Edilena Maria Corrêa no texto *Cartografando saberes: por entre traços rizomáticos no currículo de ciências na educação de jovens e adultos* “traz uma discussão acerca do ensino de ciências que se baseia em teorias e práticas curriculares que negam ou desqualificam saberes dos grupos marginalizados, negando as possibilidades de uma educação em ciências que inclua os conhecimentos dos diversos grupos sociais.” O trabalho é realizado em Cametá/Pará.

Helane Súzia da Silva dos Santos e Maria dos Remédios de Brito, no texto *Bragança e a marujada: pedaços de imanência*, discorrem sobre a festa da Marujada na cidade de Bragança, localizada no Nordeste do Pará, como “uma manifestação cultural que resiste ao tempo abstruso do nosso presente e busca conservar a tradição do seu povo, como reivindicação de um espírito cultural”. O texto vem entrelaçando imagens e escrituras.

Manoel Neto em seu ensaio fotográfico-escrita *Tecendo um poema por entre blocos de imagens... blocos de vida... fotografia*, trabalha a fotografia da região paraense como imagem poética. Objetiva construir blocos de sensações que destaquem a sensibilidade do olhar diante de um mundo que perde a cada dia a possibilidade de poetizar com as coisas simples.

Michelle Bastos da Cunha e Rafaella Marques de Olivera, em ensaio poético “*Minha buceta é o poder...*” afirmam a necessidade de “...uma política de sonho, urgente como o azul do céu”.

Flávia Cristina Silveira Lemos e Leandro Passarinho dos Reis Júnior, em seu texto *Deleuze, Foucault e o trabalho com documentos* afirmam que “fabricar arquivos seria produzir e fazer circular saberes como efeitos de um conjunto de forças que se enfrentam nas malhas das relações de poder”. Os autores fazem uma análise sobre “as relações entre saber-poder através da arqueologia e da genealogia”.

Thaís Cinegatto em seu texto, *Os livros da praça: diferentes leituras na alfândega-Porto Alegre/RS*, tem o intuito de trazer o universo polifônico circunscrito a este espaço urbano, a Praça da Alfândega, “palco de disputas de diferentes atores sociais, com seus estilos de vidas diversos e que, por conseguinte, coloca distintos sujeitos em diálogo, sejam eles os *habitués* locais, os moradores, os transeuntes, os comerciantes, a mídia e o Estado”.

Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco em seu texto, *Os discursos de crianças sobre as questões de gênero no trabalho docente e no magistério*, “apresenta alguns resultados da pesquisa realizada no Mestrado em Educação, que investigou os discursos de crianças sobre a profissão e os gêneros na docência. Com o intuito de analisar por meio dos discursos das crianças os desdobramentos das questões de gênero no trabalho docente e no magistério. A perspectiva sóciohistórica, apreendeu às crianças, como sujeitos que se constituem sócio culturalmente pelas suas experiências, pelos lugares sociais que ocupam como meninos/as”.

Hugo Souza Garcia Ramos e Alessandro Rodrigues, no texto sobre *A conexão entre cinema e educação: por uma pedagogia das afecções* buscam “problematizar e delinear alguns

atravessamentos do cinema na educação - ver no que implica, suas prováveis consequências e reverberações. Buscando refletir sobre a dimensão pedagógica e educativa do cinema.”

Marcelo Valente de Souza, Paulo César Lopes e Thamiris Cristiane dos Santos Silva, no texto *Corpo e seus embaralhamentos... fluxos e outras sensações* dizem: “O corpo não é uma unidade homogênea, um sujeito, ou pessoalidade que engendra uma subjetividade centrada, enclausurada em um eu como unidade, de fato, as relações que emergem por meio desse corpo múltiplo, plural é polifônica. Nessa perspectiva, há o total afastamento de uma tradição racionalista, intelectual e espiritualista, moralista, suprassensível para se pensar um corpo que passa pelo domínio dos afetos, do sensível, das paixões.”

ARTIGOS

CHÃO DOS LOBOS

Luís Heleno Montoril del Castelo¹

*Puxa pelo barbante a folha do portão: no
encharcado, o correr de quatinhos de madeira com
o magro alpendre, é a estância. Aí, no 2, a vinte o
aluguel, guardou-se.
Arma a rede, embala-se, telhados, velas, lençóis se
misturam no cochilo.*
(Dalcídio Jurandir, Chão dos Lobos, p.7)

*Aqui dentro o cata-vento não é senão a febre
girando, moendo o Ginásio, o chalé, o Não-se-
assuste... Dezoito anos?*
(Dalcídio Jurandir, Chão dos Lobos, p.228)

A cidade dos lobos é um ânus. “Não-se-assuste”, o cortiço, é uma das suas pregas onde delira Alfredo, de uma febre, dentro de uma rede-crisálida. O homem lobo do homem faz parte desse delírio em que o corpo absoluto da lei de um Estado há muito tempo presente e irradiado nas constantes cobranças de taxas de marinha se faz presente e é resistido pelo que produz: seu excremento. A intolerância ao poder de um Estado-lobo-alfa explode dessa máquina delirante, a começar desde seu primeiro paradoxo: “Sempre ausente do ginásio, às aulas não faltava”². Presença-ausência de Alfredo a multiplicá-lo e multiconstituí-lo em muitas realidades dentro-fora dessa cidade, em espaços e tempos vividos e aspirados. Dentro-fora de uma história em parte constituída de domínios institucionalizados, em parte de uma outra história produzida pelos modos de ser e de viver das culturas da margem e ao pé do Absoluto.

Uma das suas figurações se faz presente em Parsifal, o cara-de-índio que cata o Absoluto no Ginásio Paes de Carvalho. Sua passagem na obra precisa ser extraída desse enredo entrecortado, iniciada após o retorno de Alfredo de uma de suas lembranças, quando se vê no encharcado do Não-se-assuste a busca de entendimento sobre a juventude, nesse buraco de “urubus no pouso”; de uma “vesga inclinada na torneira”; com manhãs lentas propagadas pelas aulas.

Antes dessa passagem de Parsifal, a cidade dos lobos se revela pelo olhar de Alfredo sobre os meninos de dez anos de idade que limpam os capins das ruas, vigiados por “um velho guardador de carneirinhos sujos que pastavam aquele capim por entre os paralelepípedos”³. Os meninos-cordeiros e os lobos são escritos desde esse ponto em que o exercício de poder é fatal para os “menores”. Candoca, morador do Não-se-assuste, é um dos meninos que após capinar ia para o cais atrás de serviços para a compra de mantimentos. Candoca era devolvido à infância quando de noite soprava uma flauta rachada recolhida no lixo.

¹ Professor do Instituto de Ciências da Linguagem-Universidade Federal do Pará. Email: heleno@ufpa.br.

² JURANDIR, Dalcídio. *Chão dos lobos*, Rio de Janeiro: Record, 1976, p. 5.

³ Idem, *ibidem*. p. 24

Somado a esses *deliramentos*⁴, um outro estimula a evocação do Absoluto, um outro Absoluto, é uma parada dos colégios de Nazaré e São Jerônimo, com banda de música, escoteiros (que foram lobinhos), bastão, tambor, bandeira e padres a passar no momento em que o grupo dos ferrinhos, os meninos capinadores, estava a trabalhar. É esse cortejo que ao provocar o espanto no menino Candoca-Alfredo leva o olhar de Alfredo para dentro do Liceu, mais precisamente para seu pátio. O olhar de Alfredo escuta:

Alfredo olhando. Entrou no Liceu: O Absoluto existe! Existe um princípio onisciente, uma ciência perfeita, uma sabedoria total... Era o veterano falando, esmirrado, rouco, no pátio, puído o uniforme, sempre errado o passo militar.⁵

Alfredo retornava ao pátio vindo de fora e de um outro tempo, trazia consigo o som dos ferros dos meninos capinadores, o espanto de Candoca “esmagado pela parada escolar”, as batinas-mortais dos padres desse desfile a encobrir o Ginásio. Trazia também os lamaceiros das pregas da cidade dos lobos. Esse *ritornelo*⁶ permitiu-o ver o bando de lobos se aproximarem do veterano, um deles, aluno do quarto ano, quis tirar a prova da virgindade de Parsifal. Na fala desse casto wagneriano que atravessa a evocação-narrativa de Alfredo-Dalcídio, uma fala hamletiana corta e entrenfeixa esse já estriado tecido de seu delírio: “é meu irmão que espalha a verdade, quando só a quero para mim”. É aí nesse espaço que os meninos-lobos figurarão o exercício do poder-matilha recortado por mais uma das suas cenas, a do confronto de Alfredo e um colega de nome Pereirinha, o da revista *Belemita*, esse colega-editor de revista manuscrita, com ares de maldita e de nome bíblico, proscrito na periferia da cidade, que andava sempre com um Bilac ao braço, e que dentro dos seus livros levava sonetos de Augusto dos Anjos, com o temor de ser descoberto pela matilha de belerofontes do Liceu. Alfredo e Pereirinha, “num esforço de se aproximarem, cada vez mais se separavam”⁷, separação que teve sua culminância com a luta de saberes: à pergunta sobre o conhecimento de Byron, Alfredo indaga se não seria o nome de um clube de futebol em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. Pergunta e resposta que não se encontram “entre os nomes das canoas do Ver-o-Peso”⁸. Erros, falhas e falseamentos que levam a perceber também as ressonâncias de um certo Romantismo que pode vir por intermédio de Byron ou Isidore-Lucien Ducasse, o conde de Lautréamont, para dizer sobre essa juventude que se abriga sob o estigma da demolição, do estilhaçamento, das rupturas e cortes incompreensíveis:

Este livro, composto no claustro dos liceus sobre o *pathos* do ódio à repressão é, no sentido mais amplo da literatura, um Canto à subversão, um Canto à liberdade e pode ser apreciado como o desabafo de um adolescente que não teve escolhas, como se percebe no fragmento: “Quando o aluno interno, em liceu, é governado por anos que são séculos, do amanhecer até a noite e da noite até o dia seguinte,

⁴ Termo nomeado por mim para definir essa forma imprecisa que não pode ser nomeada por figurações, significações, em virtude de não se ter certeza, por exemplo, se Candoca é um dos meninos ou mais um dos elementos cruzados das experiências, reminiscências, fato socialmente existente na cidade ou mesmo da realidade delirante produzida.

⁵ JURANDIR, Dalcídio. *Chão dos lobos*, 1976, p. 25.

⁶ Gilles Deleuze e Félix Guattari escreveram em *Mil platôs* sobre a necessidade de fixar um ponto-centro em meio ao caos. Aqui toma-se emprestado o termo *ritornelo* para ler essas intermitentes idas e vindas de Alfredo em busca de territorializar-se. O *ritornelo* pode ser esse movimento em direção ao equilíbrio do centro ou mesmo de um princípio, algo como o movimento musical de retomar o canto, o dito, o escrito, o vivido desde um trecho já percorrido. Cf. DELEUZE e GUATTARI. *Mil platôs, capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. São Paulo: 34, 1997. p. 115-170.

⁷ JURANDIR, Dalcídio. *Chão dos lobos*, 1976, p. 27.

⁸ JURANDIR, Dalcídio. *Chão dos lobos*, 1976, p. 27.

por um pátria da civilização, que não tira os olhos dele, sente as ondas tumultuosas de um ódio vivaz, a subir como uma fumarada espessa até o seu cérebro, que lhe parece a ponto de estourar. De dia seu pensamento se lança por sobre as muralhas da morada do embrutecimento, até o momento em que escapa, ou em que o expulsam, como a um empestado desse claustro eterno.”⁹

Os cantos de Maldoror fazem parte das séries textuais evocadas: Parsifal de Wagner; Stephen Dedalus de Joyce; o último verso da Divina Comédia, *l'amor que muove il sole e l'altre stelle*, de Dante; Byron, Bilac, Platão, Gandhi e o delírio de Alfredo se torna também toda a rede de uma malha textual. Aí se tem a cidade dos lobos pela experiência-remissiva de Alfredo, com o absoluto duplamente representado pelo poder absoluto do Estado e pelo exercício de poder que põe à prova a juventude em seus muitos ritos de passagem, significada fortemente pelas ressonâncias do Absoluto como estado de pureza e castidade a ser conservado para o desvendamento da verdade, que existe em si mesma.

E Alfredo é o móvel cuja trajetória está indecisa e imprecisa nesse campo de absolutos. “Alfredo, entre esquivo e zombeteiro, um pouco aturdido de si mesmo, subia-descia no Liceu entre o logro das aulas e o suado alarido do pátio”.¹⁰ Esse Alfredo que trazia consigo o canto surdo dos ferrinhos-capinadores, cordeirinhos oferecidos em sacrifício àquela pátria da civilização de que falou Lautréamont na citação anterior, é posicionado ao pé do Absoluto, um terceiro, que se revela pelo outro nome O cara-de-índio, diante do qual o pátio do colégio se tornava mais sujo. No cara-de-índio tem-se um traço possível do rosto do processo civilizatório, aquele duplamente constituído pelo apagamento e pelo novo desenho figurado nesse índio-Parsifal, elemento composto que ironicamente carrega a máscara do Absoluto e da pureza. Ao pé do Absoluto, eis o posicionamento de Alfredo que diz sobre a localização emblemática de estar no limiar, nessa fronteira em que o indefinível e o impreciso se constituem pelos elementos múltiplos que o compõem, no caso de Alfredo, solicitados também de sua experiência intermediária entre o pai branco e a mãe negra; entre os campos de Marajó e a cidade de Belém; entre o desejo utópico dessa cidade e o seu desencanto metropolitano; entre a mãe verdadeira D. Amélia e a postiça Lucíola; entre as cenas culturais de traço popular e de expressão e circulação orais guardadas pela memória e os catálogos do pai e a cidade letrada do Liceu e Ginásio em Belém. Nessa fronteira, Alfredo leva a irmã morta e as meninas intolerantes aparecidas em outros romances de Dalcídio Jurandir, intolerantes à ordem de um certo humanismo depurador e normatizador de suas naturezas desejantes: Luciana, Libânia, Andreza, Roberta e também a figura emblemática dessa resistência, sua parente Mãe Ciana que atravessa a cidade de Belém com seus cheiros.

Ao tratar do local da cultura, mais especificamente no capítulo de sua definição e conceituação, Homi Bhabha¹¹ escreveu sobre a literatura que se produz nas fronteiras, sob essa condição liminar, dominada pela difícil definição de uma identidade. Essa literatura produz a figuração dessa situação em que o sujeito é atravessado pela multiplicidade, e seu corpo é dominado pelo movimento. *Chão dos Lobos* é todo movimento, entradas e saídas que já vinham sendo abertas nos romances anteriores de Dalcídio Jurandir que aqui são intensificadas sem condescendência com o leitor. Mas é preciso se deter mais nessa instância vicária do signo em que *Chão dos lobos* permite sua substituição e encaminha-se para a fronteira, do que na combinação delimitadora obra literária-Dalcídio. As múltiplas entradas e saídas, a intensidade dos movimentos, a máquina delirante, o posicionamento-limite, as evidências dos restos dessa cidade evacuada pelo lobo-alfa-civilização e

⁹ Ruy Câmara, Prólogo para *Los Cantos de Maldoror* Isidore Ducasse - Conde de Lautréamont Edição espanhola: BELACQVA, trad. Manuel Serrat Crespo. In: <http://www.maldoror.org/LOS_CANTOS.pdf>.

¹⁰ JURANDIR, Dalcídio. *Chão dos lobos*, 1976, p. 29.

¹¹ BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. 1998.

finalmente a linha de fuga traçada por Alfredo no final do romance quando da sua saída para o Rio de Janeiro, ativam uma outra compreensão da história.

A compreensão de que a cidade dos lobos é um ânus escorrendo na América cuja recidiva histórica tem produzido seu lixo. Algo como o que diz Mario Vargas Llosa sobre o produto da civilização.

el objeto emblemático de la civilización y el progreso no son el libro, el teléfono, el Internet ni la bomba atómica, sino el excusado. Dónde vacían su vejiga y sus intestinos los seres humanos es el factor determinante para saber si están todavía en la barbarie del subdesarrollo o han comenzado a progresar.¹²

Não se trata de montar a cena panfletária gasta da civilização e barbárie, mas ativar o signo dessa recidiva em que o processo civilizatório tem sido acionado pelo exercício de poder de uma parte sobre outra, em que seus restos ou espólios tem deixado seus rastros e podem ser visualizados desde o ponto de intercessão entre o ânus e o falo. Trata-se mesmo de uma “curiosa interpretación de la historia a partir del excremento humano” (Llosa, texto citado).

Mas na cidade dos lobos essa história é atravessada pelo delírio de Alfredo em que o inconsciente é propagado pelas “multiplicidades moleculares”, termo utilizado por Deleuze e Guattari para ler o caso clínico do homem dos lobos, relatado por Freud¹³. Dessa leitura vale a pena extrair o trecho a seguir para esclarecer esse ponto entrecruzado cidade-história-inconsciente; ânus-falo-delírio.

O que é importante no devir-lobo é a posição de massa e, primeiramente, a posição do próprio sujeito em relação à matilha, em relação à multiplicidade-lobo, a maneira de ele aí entrar ou não, a distância a que ele se mantém, a maneira que ele tem de ligar-se ou não à multiplicidade.¹⁴

Certamente Alfredo não pára, na cidade-chão dos lobos ele se desloca mais intensamente e mais rapidamente que nos outros romances anteriores: *Chove nos campos de Cachoeira, Três casas e um rio, Belém do Grão-Pará, Passagem dos inocentes, Primeira manhã, Ponte do galo, Os habitantes*. Deslocamento que busca uma saída e tem sua culminância na linha de fuga traçada em direção à cidade do Rio de Janeiro, no romance *Chão dos Lobos*.

Mas é preciso se deter um pouco ainda nesse devir-lobo de Alfredo tentando pensá-lo pela sua multiplicidade e movimento definidores desse deslocamento do exercício do poder a deslocar também o chão dos lobos de demarcações coloniais para um tempo e espaço que se realiza pela condição pós-colonial. Um discurso produzido desde esse plano do inconsciente delirante e produtor de uma realidade alteradora da ordem desde muito tempo aceita ou instituída por uma lógica de centralidade. É tal deslocamento e movimentação que irá permitir utilizar Deleuze e Guattari citados, porque se tem um trajeto movediço nisso tudo de lobos, de chão dos lobos, de habitar um território deslizante, de delírios, de febres e de *redes*. Algo dito pelos autores dessa forma: “...o Homem dos Lobos é também aquele que em seu segundo episódio, dito psicótico, observará constantemente as variações ou o trajeto movediço dos buraquinhos ou pequenas cicatrizes na pele de seu nariz”.¹⁵

¹² MARIO VARGAS LLOSA. "El olor de la pobreza". Jornal El País, 19-11-2006.

¹³ DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. “1914 – Um só, ou vários lobos?”. In: *Mil platôs, capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1995, p. 40.

¹⁴ Idem, ibidem. p. 42.

¹⁵ Idem, ibidem. p.41.

A condição de viver em Belém forma esse *éthos* cultural, de ser, viver e produzir uma realidade, uma textualidade e uma discursividade desde essa cidade-ânus, que não é toda a cidade, mas sua parte menos sedutora para aquele Alfredo das cidades imaginadas dos campos do Marajó. Algo como a cidade de mãe Ciana observada anteriormente.

A cidade de mãe Ciana põe Alfredo diante de um antigo território, aquele que o deixa encharcado e pesado de lama, que abre as feridas da febre, a imobilidade da rede e o alheamento do caroço de tucumã. O passado da cidade moderna em meio à selva é um imaginário tear na infinita escuridão; o passado da cidade de mãe Ciana é a violência e o morticínio. Um passado que permanece nas bordas da cidade de Belém de 2003, com 8% dos domicílios da Região Metropolitana sendo atendidos por rede de esgoto de acordo com pesquisa do Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (Imazon)¹⁶. As feridas de Alfredo estão abertas em 2003 através das infecções intestinais e parasitárias, diarreias, hepatites, febre tifóide, micoses e otites provenientes da falta de saneamento.

Em *Chão dos Lobos*, é preciso que o delírio e o discurso dele produzido, não sirvam de meros artifícios de linguagem senão o corte inapelável dado à aventura despótica da identidade que se realiza em um centro de poder a produzir o texto de uma cidade há muito escrita. Mais ainda, compreender o que esse signo é capaz de recolocar sobre o exercício do poder na Amazônia e as muitas estratégias de resistência, confronto ou alheamento. Talvez seja o caso de compreender bem essa saída de Alfredo para o Rio de Janeiro como mais um de seus deslizamentos em horizontal, em andamento diferente daquele dos seus sonhos (alguns bem edipianos) cada vez mais distantes de Cachoeira, de *Chove nos Campos de Cachoeira*. Esse delírio, essa saída, essa cidade dos lobos trazem mais uma vez Deleuze e Guattari e suas agudas compreensões sobre as intensidades, velocidades, temperaturas, distâncias e suas relações com a cidade-ânus e o menino.

O lobo, os lobos são intensidades, velocidades, temperaturas, distâncias variáveis indecomponíveis. É um formigamento, uma inflamação. E quem pode acreditar que a máquina anal nada tenha a ver com a máquina dos lobos, ou que os dois estejam somente ligados pelo aparelho edipiano, pela figura demasiado humana do Pai? Porque, enfim, o ânus também exprime uma intensidade, aqui a aproximação de zero da distância que não se decompõe sem que os elementos mudem de natureza. *Campos de ânus assim como matilha de lobos*. E não é pelo ânus que o menino está ligado aos lobos, à periferia?¹⁷

Os autores dão continuidade a justificar que as multiplicidades, linhas de fuga, desterritorializações e devires produzem as linhas emaranhadas. *Chão dos Lobos* merece ser melhor ativado. Recolocá-lo dessa maneira traz ganhos enormes para se pensar sobre escrever desde a periferia e sob a condição menor. Escrever e “encontrar seu próprio ponto de subdesenvolvimento, seu próprio patoá, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto”¹⁸.

Seria talvez o caso de se perguntar se o absoluto que experimenta Alfredo é o nada produzido da relação com a cidade em que o princípio romântico da vida é colocado à prova. Um certo niilismo cujo estado da técnica é testado nas cidades de Belém e Rio de Janeiro, no corpo multiplicado de Alfredo, em que a natureza inteiramente realizada, a realidade coerentemente construída, deus e o homem estão encurralados. Alfredo é esse corpo que carrega a periferia consigo, as margens e a existência dissolvente; são esses elementos a força que o

¹⁶ JORNAL O LIBERAL. Belém, 8 de Junho de 2003. Caderno Atualidades. p. 11.

¹⁷ DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. “1914 – Um só, ou vários lobos?”. In: *Mil platôs, capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: editora 34, 1995, p. 45.

¹⁸ DELEUZE ET GUATTARI, *Kafka, por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977. p. 28-29.

movimenta, com um inevitável paradoxo de deslocamento em direção ao centro e seu posicionamento persistente à margem. Entrar-sair, estar ausente-presente, partir-ficar...¹⁹

“ausente do ginásio, às aulas não faltava” (p.5)
 “tão perto por isso mesmo mais separado” (p.5)
 “o barco afundava na memória, subia o rosto da mãe” (p.5)
 “gostaria de fazer seguro aí, que é o que tem de mais inseguro nesta cidade” (p.14)
 “num esforço de se aproximarem, cada vez mais se separavam” (p.27)
 “Roberta, quanto mais se fazia de aluna menos era” (p.97)
 “só bem ri quem muito chorou sem ter chorado” (p.188)

Jean-François Lyotard, em *Moralidades pós-modernas*, no capítulo “Periferia”²⁰, ao escrever sobre a megalópole e seu estilo periférico, e sobre a condição de existência da arte, literatura e filosofia nesse espaço, observa que a periferia é o lugar do qual são originadas as queixas. Mais ainda, um lugar-limite onde “os relevos e os ingredientes do festim metafísico e urbanista cruzam seus destinos”²¹. Lyotard movimentou seu texto e chegou à megalópole, seu uso para a leitura de *Chão dos lobos* possibilita suplementar a compreensão de que a periferia, inclusive nesse romance, é o texto-discurso, em parte estético, do alargamento desse limite não circunscrito exclusivamente *urbi et orbi*, senão ao sujeito-corpo individual e coletivo. Esse é o caso de Alfredo, na cidade do Rio de Janeiro, a procura da Rua do Livramento, assolado pelo túnel que o recoloca no Chão dos Lobos, agora retornado pela lembrança de uma doce nostalgia, e jogo mais uma vez de um presente de experiências de uma cidade-queixa e o passado de um tempo a ser suturado. A cidade dos lobos está na capital federal do Brasil, na experiência zarolha de Alfredo. O olhar periférico é estrábico, Alfredo é o texto-discurso escrito dessa periferia que atravessa essas cidades-capitais.

Que anoiteceu, entrou no túnel que o recebe com os mesmos gritos, ou sai de mim esse clamor? Os pratos giram. Outubro, Círio, em Belém roda no túnel a Berlinda, o Carro dos Milagres, o brigue dos serafins, mulatal do Jurunas, as descalças de São Brás, a Mãe Ciana atrás do seu Lício, os bêbedos e raparigueiros do arraial, a cabeça do Arcebispo, as cadeiras de embalo na Sociedade do Descanso, as bandas de música, os Alcântaras mais gordos, todos dentro do túnel que devora a procissão. O túnel reboa.²²

Esse túnel-ciranda é mais uma máquina delirante com a qual se insere no corpo dessa cidade do Rio de Janeiro um impossível retorno e também uma impossível natureza primeira preservada. Aí está o caso de pensar que essa cidade dos lobos, essa cidade-ânus, cidade-periferia de *Chão dos lobos* está marcada para sempre com ferrinhos de meninos-lobos a produzir os campos de rastros. Daí resulta a mobilidade própria dos lobos, agora não reduzido ao único poder, mas a sua multiplicidade. Mobilidade e multiplicidade presentes na linha de fuga projetada nas palavras finais do romance: “Corre no cais, um cargueiro, pulou a bordo”²³.

¹⁹ Todas os trechos a seguir foram extraídos de JURANDIR, Dalcídio. *Chão dos lobos*, 1976.

²⁰ LYOTARD, Jean-François. *Moralidades pós-modernas*. Campinas: Papirus, 1996.

²¹ Idem, *ibidem*. p.24.

²² JURANDIR, Dalcídio. *Chão dos lobos*, 1976. p. 290.

²³ Idem, *ibidem*. p. 291.

Referências

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. 1998.

CÂMARA, Ruy. Prólogo para *Los Cantos de Maldoror* Isidore Ducasse - Conde de Lautréamont Edição espanhola: BELACQVA, trad. Manuel Serrat Crespo. In: http://www.maldoror.org/LOS_CANTOS.pdf.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs, capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. São Paulo: editora 34, 1995.

DELEUZE e GUATTARI. *Mil platôs, capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. São Paulo: 34, 1997.

DELEUZE ET GUATTARI, *Kafka, por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

JURANDIR, Dalcídio. *Chão dos lobos*, Rio de Janeiro: Record, 1976.

LYOTARD, Jean-François. *Moralidades pós-modernas*. Campinas: Papirus, 1996.

MARIO VARGAS LLOSA. "El olor de la pobreza". *Jornal El País*, 19-11-2006.

ARTEFATOS EM MIRITI E A REPRESENTAÇÃO DE CORPOS MASCULINOS E FEMININOS

Joyce Ribeiro¹
Lidia Sarges²
Madna Pinheiro³

Introdução

Neste artigo faremos uma reflexão inicial sobre a representação do corpo masculino e do feminino nos artefatos em miriti, mais especificamente na peça *casal de namorados e/ou casal de dançarinos*⁴. O artigo resulta de pesquisa cultural desenvolvida durante os anos de 2013-2015, cujo um dos objetivos foi a análise das relações de gênero em dois ateliês de produção dos artefatos em miriti, em Abaetetuba, cidade ribeirinha do estado do Pará. A interpretação tem lugar no campo dos Estudos Culturais, uma tradição teórico-metodológica e política, cujas características mais expressivas são a versatilidade teórica, a alquimia, e a interdisciplinaridade, tudo para dar conta de seus objetos de pesquisa, quais sejam, os processos subjetivos inerentes à relação cultura-sociedade (JOHNSON, 2000). Neste campo, a cultura constitui-se em um conjunto de significados produzidos em uma arena contestada em meio ao poder e à diferença, o que lhe imprime um caráter aberto, plural, fluido, que é aceito, resistido e negociado.

O trabalho de campo se estendeu por dez meses em dois ateliês, um ligado à Asamab⁵ e outro à Miritong⁶, tendo se materializado dentro dos flexíveis contornos da etnografia pós-moderna. Esta é constituída a partir da crítica aos limites da etnografia realista⁷ – cujos pressupostos relativos à objetividade, neutralidade e relação sujeito-objeto são definidos nos marcos da ciência moderna – que culmina no esforço de descrever a cultura. A etnografia pós-moderna é influenciada pela *virada linguística*⁸ e pela desconstrução⁹, e se caracteriza, grosso modo, pela contingência, pela objetividade provisória, pela influência das relações de poder na relação sujeito-objeto, o que inevitavelmente fará com que a pesquisa seja marcada por intenções, interesses, conflitos e negociações. A despeito das diferenças teóricas, a norma para

¹ Professora de Didática da FAECS/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA; Professora do PPEB/ICED/UFPA na linha de pesquisa Currículo da Escola Básica; líder do Gepege – Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação. E-mail: joyce@ufpa.br.

² Aluna do curso de Pedagogia da Faecs/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA; bolsista Pibic interior/2015-16; integrante do Gepege – Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação.

³ Aluna do curso de Pedagogia da Faecs/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA; bolsista Pibex 2015-16; integrante do Gepege – Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação.

⁴ Este artigo resulta da pesquisa intitulada O brinquedo de miriti do município de Abaetetuba: a tradução da tradição de um artefato pedagógico-cultural por meio das intersecções de gênero e sexualidade, Prodoutor 2013-15.

⁵ Associação de artesãos e artesanato de miriti.

⁶ Associação Arte em Miriti.

⁷ O termo etnografia realista é usado por Marcus e Cushman (2008) e outros; o termo realismo remete a um modo de escrever do século XIX, pautado na abundância de detalhes objetivando representar fielmente a realidade.

⁸ A virada linguística é “[...] o momento no qual o discurso e a linguagem passaram a ser considerados como centrais na teorização social” (SILVA, 2000, p. 111).

⁹ A desconstrução é um modo de crítica que questiona processos que ocultem a construção social de um objeto, documento, evento, sujeito ou representação; para desconstruir é imperativo toma-los como texto e proceder a leitura destacando suas ambiguidades (SILVA, 2000).

o trabalho de campo segue ancorada na observação cotidiana e nas conversações com os interlocutores e interlocutoras.

Organizamos o artigo de modo a iniciar esclarecendo sobre a tradição bicentenária dos artefatos em miriti para, em seguida, descrever um de seus elementos, qual seja, o processo que estamos denominando de *produção generificada*, anunciando a cultura de gênero que circula no espaço; encerramos buscando compreender um de seus efeitos: a modelagem e a montagem da peça *casal de namorados-casal de dançarinos* e a representação do corpo masculino e feminino.

1. Os elementos da tradição dos artefatos em miriti

A tradição dos artefatos em miriti é bicentenária em Abaetetuba, cidade ribeirinha localizada relativamente próxima à Belém, a capital do estado do Pará. Além de ser a peça-chave desta tradição, estes artefatos são considerados patrimônio cultural imaterial do estado e elemento estruturante da maior festa religiosa do Pará, o Círio de Nazaré¹⁰.

Esta é uma tradição de origem popular, preservada pela memória oral; os conhecimentos culturais que circulam sobre, informam que as primeiras iniciativas para modelar o miriti foi de crianças ribeirinhas¹¹ que, sem acesso aos brinquedos industrializados, usavam o miriti para produzir pequenos barcos e canoas que flutuavam com facilidade nos rios e igarapés, proporcionando os prazeres do lúdico. Com o tempo, os brinquedos de miriti passaram a ser comercializados em feiras e mercados.

A tradição dos artefatos em miriti é uma entre as muitas tradições que ainda sobrevivem atualmente e que foram inventadas nos séculos XVIII e XIX, quando a Europa sofreu os efeitos dos eventos políticos e culturais que transformaram a feição das sociedades ocidentais (HOBBSAWN, 1984). Naquele contexto, as tradições foram inventadas com a finalidade de disseminar os valores republicanos, porém, no Brasil, o objetivo era de, por meio do folclore, construir uma cultura nacional que incluísse o país no conjunto das nações cultas. Mais adiante, no período do modernismo brasileiro, o artesanato, o folclore e a cultura popular foram tratados como representantes da essência nacional e, por isso, muito usados para preservar tradições e costumes considerados ameaçados de extinção.

A tradição é um discurso capaz de produzir sentimentos e condutas politicamente sancionadas, e funciona semelhante a religião, pois mesmo laica trata-se de uma forma de fé (HOBBSAWN, 1984), na medida em que é amplamente aceita. Os artefatos em miriti são duplamente centrais para Abaetetuba: centralidade econômica, pois aquecem a economia garantindo renda adicional à centenas de famílias; e centralidade cultural, pois além de ser elemento de uma bicentenária tradição, é patrimônio cultural imaterial, o que proporciona visibilidade, prestígio e diferenciação à cultura local, tendo efeitos na constituição de identidades pelo orgulho de pertencer.

A matéria-prima usada na produção de tais artefatos é o pecíolo, braço ou “bucha” retirada da palmeira do miriti, espécie abundante na região das Ilhas de Abaetetuba (SILVEIRA, 2012). A “bucha” do miriti é leve e quebradiça – levando-o a ser chamado de isopor da Amazônia – e é esta maleabilidade que possibilita a grande riqueza de detalhes, assim como os ferimentos recorrentes nas mãos dos artesãos. As peças ainda guardam certo aspecto de rusticidade, mas

¹⁰ Pela certidão do IPHAN/2004, o brinquedo de miriti é elemento estruturante do Círio de Nazaré; a Lei estadual n. 7433/2010, concede o título de patrimônio cultural imaterial do Estado do Pará.

¹¹ Ribeirinhos são parte da população tradicional; residem às margens dos inúmeros rios que cortam a Amazônia, sobrevivendo da pesca, da agricultura e do extrativismo.

atravessaram o tempo e chegaram aos dias atuais por meio da iniciativa das associações existentes e do dedicado trabalho de artesãos e artesãs.

Em geral, os artefatos em miriti são considerados artesanato, mas há o desejo de alguns artesãos – especialmente os da Miritong – de que este seja qualificado como arte, e os artesãos, artistas, e por isso fazem questão de ressaltar que se dedicam à *arte em miriti*. Para não nos estendermos em demasia neste ponto, para o momento é o bastante argumentar que “[...] nas cerâmicas, nos tecidos e retábulos populares é possível encontrar tanta criatividade formal, geração de significados originais e ocasional autonomia com respeito às funções práticas quanto na arte culta” (CANCLINI, 1989, p. 245). Então, é possível concluir que os processos inerentes tanto à *arte* quanto ao *artesanato* são os mesmos, inexistindo inutilidade, gratuidade ou desinteresse na *arte*, e/ou rusticidade e mitologia no *artesanato*, na medida em que ambos são atravessados por redes de dependência que envolvem o mercado, a indústria cultural, e referentes de ambas as manifestações culturais, o que acaba por hibridizar tais artefatos.

As pessoas que produzem os artefatos em miriti são consideradas especiais, pois são consideradas como as responsáveis pela manutenção desta tradição, “para que ela nunca morra” como afirmou José Roberto, um artesão-chefe ligado a Asamab. Ser artesão-artesã modela um *modo de vida* diferente e que parecem gostar, pois por meio deste artesanato, conseguem relacionar-se com a sociedade realizando oficinas e cursos, participando de eventos (exposições e feiras) regionais, nacionais, e internacionais. Além do enaltecimento da tradição pelos motivos já indicados anteriormente, há a vontade de ser referência cultural, pois este artefato é único, já que só existe em Abaetetuba, o que garante certo *status*.

Porém, a despeito disso, para artesãos e artesãs a situação não é tão idílica como àquela divulgada e incansavelmente repetida nos *blogs* e *sites* que tratam da cultura abaetetubense. A despeito de ser considerados os grandes responsáveis pela manutenção da tradição e do patrimônio cultural, a beleza das peças está longe de dar sentido às suas vidas, dada a precariedade de suas condições de existência e de trabalho. Senão vejamos: os artesãos mantêm a produção dos brinquedos em ateliês-residências, dividem a produção artesanal com outras atividades fontes de renda devido aos baixos salários, tem pouco ou quase nenhum incentivo financeiro público e/ou privado, não dispõem de mão-de-obra especializada quando de uma grande encomenda, usam peças rudimentares e rústicas para modelar, e não dispõem de equipamentos de segurança o que os expõe cotidianamente à constantes ferimentos nas mãos e a problemas dermatológicos e respiratórios devido a poeira constante, bem como ao forte odor da massa e do selador (alguns produtos liberam gases tóxicos no ar ou deixam resíduos na pele); além disso, é importante destacar que a atividade repetitiva ocasiona problemas ósseos e musculares, como o observado em uma artesã, que apresentava um dos braços visivelmente maior que o outro. Portanto, o cenário é desolador (RIBEIRO; SARGES; PINHEIRO, 2015). É assim porque há paradoxos na cultura, expressos em movimentos de inclusão e exclusão. No primeiro, os artesãos são essas figuras quase míticas que produzem os famosos artefatos, mantendo viva a tradição e o patrimônio cultural; no segundo, suas condições de existência visibilizam uma exclusão concreta, traduzida em dificuldades de acesso aos bens simbólicos e materiais da sociedade, afinal, são considerados pela autoridade cultural como caboclos, indolentes, incultos e rústicos.

Durante a pesquisa, identificamos alguns elementos desta tradição, isto é, aspectos que a estruturam como: os temas, a estética dos brinquedos (dimensão e pintura), e a *produção generificada*.

Em relação aos temas, há os tradicionais e os inovadores. Segundo José Roberto, os mais procurados são os tradicionais, aqueles que remetem ao modo de vida ribeirinho, à cultura amazônica, com peças que representam cenas pitorescas da vida cotidiana ribeirinha, representadas por palafitas, canoas, frutas apreciadas, animais, a religiosidade, a intimidade, o

lazer e o trabalho (extrativismo e agricultura familiar). Assim, os artefatos em miriti acabam por se constituir em artefatos-síntese do regionalismo, da identidade Amazônica, pois passa ou quer passar a impressão de ser o reflexo fiel da realidade.

Os temas inovadores são os influenciados pela cultura midiática e tecnológica, como personagens de desenhos animados, super-heróis, e artefatos como rádios, computadores, celulares, *tablets*, motocicletas, helicópteros, câmeras fotográficas, entre muitos outros. As peças são apresentadas em miniaturas entalhadas com abundância de detalhes e colorido vibrante. Quanto à estética dos artefatos, este é um aspecto que desperta atenção e a despeito da beleza, ainda guarda certos traços de rusticidade. Os artefatos em miriti são apresentados em peças miniaturizadas, repletas de detalhes e colorido vibrante.

Esses elementos constituem hoje a tradição dos artefatos em miriti. Clifford (1994) argumenta que certos objetos antigos possuem sentido de profundidade e história passada, especialmente quando não são produzidos em massa o que leva certos grupos a preservá-los e valorizá-los, em razão de qualidades retrospectivas, inventivas e de autenticidade que agregam. Assim, o brinquedo de miriti atravessou o tempo e chegou aos dias atuais por meio da iniciativa das duas associações existentes e do dedicado trabalho de artesãos e artesãs. Entre estes últimos, o discurso da tradição é recorrente, pois José Roberto considera que esta “resgata a memória e os valores que estão desaparecendo de Abaetetuba”. Por conta disso, a tradição é enaltecida, havendo um permanente esforço para garantir sua continuidade.

1.1. A produção generificada nos ateliês

A produção dos artefatos em miriti se dá por meio do trabalho artesanal, realizado em ateliês familiares. A sede dos dois ateliês etnografados é a própria casa da família; assim, em cada ateliê trabalham o pai, a mãe, os filhos, as filhas, alguns agregados e também artesãos contratados. Assim, há homens, mulheres, jovens e adultos interagindo nestes espaços.

Observamos que a produção é organizada pelo que denominamos de *produção generificada*, um processo caracterizado pela divisão de tarefas por gênero, sustentado na crença da existência de *trabalho bruto* e de *trabalho leve*. Em geral, o trabalho bruto é o masculino e envolve o cortar-modelar, lixar e selar; o trabalho leve é o destinados às mulheres, e consiste de tarefas como a pintura e o acabamento (contorno) com caneta preta apropriada.

Durante o trabalho de campo, nos chamou atenção o fato de em ambos os ateliês o corte ser responsabilidade do homem, do artesão-chefe, que em geral é dono de ateliê e chefe da família de artesãos. Os homens são responsáveis pelo corte em dois momentos: corte das “buchas” do miritizeiro e o corte-modelagem. Em geral, qualquer homem pode cortar as folhas da palmeira do miritizeiro para dela extrair a “bucha”, a matéria prima dos artefatos. Porém, o corte-modelagem é considerado um *dom*, uma tarefa quase sagrada, ancorada, segundo Canclini (1989), na fé de que a inspiração emana dos deuses.

Este *dom* compete só aos homens destemidos e habilidosos, pois os artesãos-chefe que foram interlocutores nesta pesquisa, este não é um trabalho simples e fácil, pois requer muita destreza e técnica. O artesão-chefe, para proceder ao corte-modelagem manuseia uma faca com fio cortante, considerada excessivamente perigosa, pois cotidianamente até o artesão mais hábil e cuidadoso sofre com ferimentos nas mãos. A permanente ameaça de ferimentos em mãos pouco habilidosas mantém o corte-modelagem como tarefa masculina. O corte-modelagem expressa a marca particular de cada artesão-chefe, e um observador atento a identifica com certa facilidade.

Há vários discursos que justificam a generificação da produção: o suposto perigo e a exigência de habilidade produz e reproduz a masculinização do corte-modelagem; e ideia de

que a Mulher é naturalmente frágil, delicada, paciente, cuidadosa, e preocupadas com a aparência, mantém a feminização da pintura.

Observamos que a *produção generificada* está naturalizada, pois a artesã Marinilda chegou a ressaltar que jamais percebeu a divisão de tarefas, e que jamais percebeu este problema, pois “os homens sempre cortaram e as mulheres sempre pintaram”. A naturalização da cultura de gênero no cotidiano só é possível devido a repetição histórica. A normatividade das experiências cotidianas para homens e mulheres já estava prevista na Grécia clássica, e esta definia um detalhado conjunto de normas que interditavam e estilizavam as condutas, por meio de um extenso e minucioso código normativo. Estas prescrições diferenciam e consideram o homem um sujeito viril, que domina a si mesmo, para depois dominar os outros; e a mulher, um ser frágil e naturalmente procriadora, logo, deve ficar sob o cuidado da família ou do marido (RIBEIRO, 2010). Estes imperativos sobre como deve ser um homem e uma mulher configuram a masculinidade e a feminilidade hegemônicas, o modo certo de ser homem e mulher, o padrão aceito universalmente.

Estes imperativos chegaram aos dias atuais e estão disseminados por toda a sociedade, e assim, circulam nos dois ateliês; porém, há pequenas singularidades em cada um deles: no da Asamab a *produção generificada*, é reforçada pela espacialização arquitetural, promovendo o separatismo de gênero, na medida que há salas para os homens e para as mulheres, o que impede a circulação e a comunicação entre eles e elas; no da Miritong, há certa ultrapassagem de fronteiras, expressa na contestação e subversão da norma imposta, materializada na troca de tarefas, na medida em que uma mulher lixa e um homem pinta.

Observamos a suspensão do cotidiano da *produção generificada* em ambos ateliês, momento em há o afrouxamento autorizado das normas de gênero, isto é, quando de uma grande encomenda, associada a prazos curtos. Neste momento, mulheres cortam-modelam e homens pintam-contornam, com a única intenção de garantir a entrega; quando a encomenda é entregue, o cotidiano volta à “normalidade”. Em razão do espaço, não aprofundaremos esta análise, mas é possível dizer que as relações de poder, os interesses, as negociações, e a diferença, desenham um mapa de gênero no mínimo curioso nos dois ateliês¹². Esta paisagem produz uma *arte de viver* e subjetiva artesãos e artesãs no momento de definir a estética das peças¹³, já que nestas há um conjunto de valores e ideias sobre corpo, gênero e sexualidade que irão circular na sociedade.

2. A peça casal de namorados-casal de dançarinos e o corpo idealizado

Vamos iniciar esta parte relatando um evento ocorrido no ateliê da Miritong, por considerarmos particularmente expressivo neste caso. Em certa ocasião, uma jovem artesã chamada Alcione (19 anos) montava a peça *casal de namorados-dançarinos* quando quase colou duas bonecas. Sua reação foi rápida, e mesmo assustada pelo seu engano, riu de si mesma e imediatamente tratou de buscar um boneco para formar o “par certo”, mas destacando apressada que “não tem preconceito, mas é a peça que exige um homem e uma mulher”.

¹² Sobre as contestações e negociações nos ateliês em breve estará disponível: SARGES, Lidia; PINHEIRO, Delisa; RIBEIRO, Joyce. A tradição do brinquedo de miriti no currículo das escolas do município de Abaetetuba: iniciando o debate. **Margens**. ISSN 1806 0560, v. 6, n. 12, 2015. No prelo.

¹³ Recentemente, durante trabalho de campo no ateliê do artesão-chefe Pirias, este nos informou que produz o *casal de namorados* homoafetivo e que tem muita saída; relevante também neste aspecto, é o relato da artesã Rosiane Peixoto, de que certos compradores/as desta peça, solicitam descolar o casal heteronormativo para compor um casal homoafetivo; Rosiane Peixoto informou também, que no ateliê de seu pai, o artesão-chefe conhecido como *diabinho*, as bonecas são voluptuosas, modeladas com seios e nádegas grandes e que, ao questioná-lo sobre porque as bonecas são “peitudas e bundudas”, ele respondeu: “as bonecas são minhas e eu faço do jeito que eu quiser”.

A peça *casal de namorados-casal de dançarinos* consiste na representação de um casal heteronormativo. Percebemos uma pequena diferença que os faz ser considerados namorados ou dançarinos: a posição dos rostos, que no primeiro caso (imagem 1) simula um beijo na boca, e no segundo (imagem 2 e 3), os rostos estão apenas próximos como em uma dança.

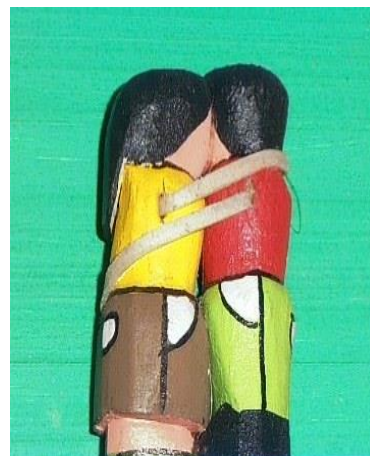
Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Fonte: Imagens 1 e 2 – <<http://www.google.com>>; Imagem 3 (Sarges, 2015 - diário de campo).

Nas três imagens é possível perceber as marcas de gênero na plástica dos corpos masculinos e femininos idealizadas, expressas no corte dos cabelos e nas roupas. Os bonecos que representam o homem têm cabelos curtos, e estão vestidos com calças compridas e camisa com mangas curtas; e as bonecas que representam a mulher, possuem cabelos longos e vestem saias. Os bonecos da peça são a imagem dos gêneros hegemônicos, em razão do corpo ser considerado veículo de significados sobre o que é adequado e aceitável para homens e mulheres, neste caso em relação ao vestuário, ao corte de cabelo e ao par romântico de modo a identificá-los já na primeira mirada.

A sociedade controla o indivíduo por meio do corpo, na medida em que faz agir sobre este um conjunto de dispositivos com a finalidade de disciplinamento, para levar o sujeito a cuidar de si (FOUCAULT, 1987). Nos ateliês, além das normas disseminadas pela *produção generificada*, há a disseminação de princípios organizadores para o cuidado com o corpo, muito eficientes, e que integram o que Bordo (1997) chama de economia do corpo, cujo objetivo é a um só tempo a homogeneização-diferenciação de suas marcas. Homogeneização na medida em que todas as mulheres e todos os homens devem vestir-se, pentear-se, andar, gesticular, falar, olhar e sorrir conforme o *script* de seu gênero; diferenciação, na medida em que este *script* é distinto para mulheres e homens.

Deste modo, os cabelos identificam os gêneros, e funcionam como um sinal visual, pois sempre houve uma estética diferenciada para eles e elas¹⁴. Hoje, os homens mantem cabelos curtos, apesar da onda metrossexual que prevê penteados descolados, com uso de tintura e pomadas, sem deixar de sublinhar a moda dos cabelos completamente raspados dos desportistas famosos e astros do *hip hop*. Porém, os mais conservadores asseveram que cabelos compridos “não é cabelo de homem”.

¹⁴ Nos chamou atenção o boneco loiro, pois o homem mestiço (ribeirinho, caboclo, indígena) é o mais comum na região terreno de pesquisa, porém, adiaremos esta reflexão.

Segundo Morris (2007), para as mulheres os cabelos significam glória e feminilidade, e seu poder de sedução ainda é motivo de tabus religiosos. “Nenhuma outra parte do corpo feminino passou por tantas e incríveis mudanças sociais” (MORRIS, 2007, 19). Hoje há muitos modelos de cortes e penteados e o mais comum em tempo de potente influência midiática, é a busca pelas “[...] longas madeixas flutuantes da *pop star*” (MORRIS, 2007, p. 21) da vez, sem esquecer ainda que cabelos longos simbolizam a juventude, e como a mídia tem focado no corpo feminino jovem, os cabelos precisam obrigatoriamente ser longos. Os cabelos longos têm o poder de seduzir pelo seu potencial erótico, mas também podem simbolizar liberdade de espírito, rebeldia e criatividade.

Os cabelos, tanto para eles quanto para elas, expressam a diferença, e com cortes diferenciados para os gêneros, almejam a identificação inequívoca. Os cortes e penteados são definidos não apenas para homens e mulheres, mas se considerarmos outros marcadores, como raça-etnia, geração, sexualidade, classe, religião, nação, profissão, teremos aí, uma extensa listagem de regras.

Entre os dispositivos que intervêm nos corpos estão as roupas. Considerando isso, o corpo não é ou está isolado, mas é constituído por tudo que está ao seu redor, produzindo imagens e sentidos. As roupas marcam o corpo masculino e o feminino também com a intenção de identificar inequivocamente o homem e a mulher, pois a roupa expressa a diferença, logo, há roupas para heterossexuais e homossexuais, para crianças, jovens e velhos (STALLYBRAS, 1999).

Na peça em análise, as saias são recorrentes, inclusive as minissaias o que imprime contemporaneidade ao artefato. As saias começaram a encurtar a partir de 1920, quando uma nova moda passou a corromper os padrões morais e por motivos óbvios: “Quanto maior a parte das pernas à mostra, mais fácil é imaginar o ponto onde elas se encontram” (MORRIS, 2007, p. 279). Esta é a razão do fetiche e tabu que as rodeia, impulsionando a valorização do erotismo das pernas, tanto que exibi-las já foi considerado um convite sexual. Após a Primeira Guerra Mundial as pernas saíram do esconderijo, causando assombro e furor. As saias mais curtas refletem uma sociedade cheia de energia sexual, e as longas certo moralismo; porém, erguidas ou movidas, podem provocar forte impacto, mesmo quando bloqueiam os sinais sexuais emitidos pelas pernas.

Quanto às roupas masculinas, as das peças são modernas e estas surgem no século XVIII, quando da redescoberta dos valores neoclássicos que acabaram por ditar uma nova estética para o corpo masculino, ornamentado por roupas traçadas em linhas retas e verticais compondo, no geral, um visual simples e sóbrios no corte e nas cores, quase inexpressivas em razão de esconderem os contornos do corpo masculino. As roupas masculinas buscavam e ainda buscam destacar certas partes do corpo como tórax, ombros e braços, passando a ideia de solidez, virilidade, força e poder, tudo o que se espera socialmente de um homem. Este tipo de roupa imprimia a ideia do herói, sem esquecer que o corpo do herói tem um apelo erótico. Porém, mesmo essa sobriedade peculiar, não impediu de apresentar uma sexualidade latente, pois ao buscar o padrão de beleza *apolíneo*¹⁵, aproxima os homens de semideuses (SIMÃO, 2011).

Encerrando esta parte, uma palavra breve sobre o abraço na peça em tela. Os braços são como bandeiras corporais, com capacidade de transmitir certos sinais em muitas ações, sendo, em geral, amigáveis e assexuados, por isso são considerados uma parte neutra do corpo (MORRIS, 2007). Porém, o tipo de abraço informa muito, sobre amizade ou intimidade; um um contato corporal pequeno fala de um abraço amigável, e um contato corporal mais estrito fala de intimidade. Assim, a altura dos braços e/ou posição das mãos – se pousam nos quadris do/a parceiro/a –, emitirão mensagens corporais de intimidade e até mesmo eróticas, com clara conotação sexual.

¹⁵ A beleza *apolínea*, remete ao Deus Grego Apolo e simboliza a forma perfeita.

Considerando estes argumentos, consideramos que com esta peça, da perspectiva do gênero e da sexualidade, artesãos e artesãs estão representando o erotismo heteronormativo, na medida em que insinuam a reprodução e a continuidade da vida. Bataille (1987) argumenta que os corpos travam uma intensa busca pela superação do isolamento, do fechamento e da solidão, única via que garantirá a continuidade da vida. Em Bakhtin (1987), os corpos se encontram para abrir-se ao erotismo que está ligado à reprodução da vida por temor da morte. Ambos os autores falam aqui do erotismo heterossexual.

A exuberância e a continuação da vida parece ser uma mensagem bastante clara nos ateliês, muito recorrente em uma cidade ribeirinha como Abaetetuba, na qual o casamento juvenil ainda é um valor muito cultivado, já que é comum que jovens – rapazes e moças – já se encontrem casados e com filhos entre 18 e 22 anos, talvez para domar os ímpetos do desejo supostamente descontrolados da juventude, ou quem sabe para salvaguardar as famílias já formadas. De qualquer modo, artesãos e artesãs respiram a defesa da continuação da vida, em uma atmosfera na qual só há lugar para o erotismo como *exuberância da vida*.

A descrição e interpretação introdutória desta peça tem apenas a intenção de mostrar sua potencialidade analítica, pois como brinquedo ou artesanato¹⁶ fica encoberta por uma aura de inocência e beleza. Mas exposta, circulará pela sociedade, lançando um conjunto de significados que reforçará a economia de gênero e seus princípios organizadores para o cuidado com o corpo. Os significados flutuarão livres e desimpedidos. A legenda é do expectador e da expectadora, *sujeito olhante*, à semelhança de um *voyeur* para Foucault (1998).

3. O corpo e a representação da heteronormatividade

Estamos considerando a representação como “[...] como inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental” (SILVA, 1999, p. 32), o que a faz ser concreta, visível e tangível. Assim considerada, a representação adquire sentido quando colada a certa cadeia de significados, neste caso os de gênero e de sexualidade.

Uma mirada rápida pode não perceber as ambivalências entre significados e significantes devido ambos se encontrarem disseminados pela peça e ser adequados ao referente. Essa adequação restringe a pergunta: o que é isso? pois de antemão já é possível saber que se trata de um casal, formado por um homem e uma mulher. É assim porque essa é a função de um quadro, de um desenho e, neste caso, desta escultura miniaturizada, qual seja, “[...] deixar aparecer sem equívocos nem hesitação aquilo que [...] representa” (FOUCAULT, 1998, p. 20). Até por que o corpo é o responsável imediato por nossa identificação. Os traços e marcas da peça conservam as marcas do referente espalhados por toda sua superfície. A figura em forma de escultura dissemina os princípios organizadores que conformam um corpo quase sem paradoxos, sendo desnecessário explicação adicional para ser compreendida, pois está assegurado seu reconhecimento (FOUCAULT, 1998). No contexto do realismo a imagem é o reflexo do real, porém, como bem argumenta Silva (1999), tem havido contestação e desobediência das identidades culturais subjugadas contra os muitos modos dominantes de representação, em razão de pretenderem representar a totalidade do humano e do mundo. Além da contestação identitária, há outra razão para tal, qual seja a própria natureza desta noção de representação, que a faz ultrapassar as fronteiras do realismo, para trilhar tateante o solo movediço de outra epistemologia – errante e incerta – mas que a delineia como construção discursiva, social e histórica.

¹⁶ É comum referir a estes artefatos como brinquedos de miriti, o que os associa à infância e ao lúdico; porém, por ser quebradiços e efêmeros, não duram nas mãos de uma criança.

Da perspectiva desta noção de representação, a peça *casal de namorados-casal de dançarinos* mesmo que não represente o “verdadeiro” *casal de namorados-casal de dançarinos*, precisa ser considerada como um modo de produção da verdade sobre o corpo masculino e feminino. Deste ponto de vista, é, em certa medida, uma prisão volátil em razão das lutas culturais permanentes em torno dos significados.

Assim, a despeito da segurança do reconhecimento, este não é um *casal de namorados-casal de dançarinos*. Trata-se de uma peça artesanal, cujas marcas e traços (contornos do corpo, roupas, cabelos) são apenas a representação cultural do significante. A peça apenas mostra a forma corporal de um homem e de uma mulher, mas não “falam” tudo, pois a representação visual nunca é dada de uma única vez, já que “Barcos, casas, gente, são ao mesmo tempo formas reconhecíveis e elementos de escrita” (FOUCAULT, 1998, p. 40). É a qualidade de escrita que imprime um caráter provisório e arbitrário às figuras representadas. Logo, os signos não estão encerrados e subordinados à forma, sendo provável supor outras leituras e formas no exterior das peças.

Os signos dos quais fala Foucault (1998) não estão encerrados no corpo, visto que este é provisório, é produto da cultura conforme Goelner (2003), contingente em razão dos tempo-espacos diferentes, e passível de intervenções socioculturais variadas. O corpo recebe intervenções mas também reage obedecendo e desobedecendo. Por isso a identificação inequívoca entre o corpo e a imagem do homem e a da mulher é uma ficção, pois entre significados, marcas e o referente há espaços difíceis de decifrar, há superfícies sempre reversíveis (FOUCAULT, 1987). Ao final, *este-esta* pode não ser um homem ou uma mulher tal como definidos pela roupa que veste ou pelo corte de cabelo, mas tão somente a imagem de um homem ou de uma mulher culturalmente ideal. A constituição do feminino e do masculino, bem como da sexualidade é fluída, em razão de ser atravessada por condições históricas e culturais, o que impede a fixidez e os binarismos (SCOTT, 1995), e provoca rachaduras quase invisíveis na sua superfície.

Um argumento adicional em favor das fissuras e da reversibilidade. Hoje, nos ateliês, talvez uma peça representando um casal homoafetivo seja considerada abjeta, devido à força da cultura de gênero que valoriza a divisão de tarefas e a continuidade da vida. Porém, com Butler (1999), o controle do sujeito da ação não é absoluto, e segundo Louro (2004) a imposição da matriz heterossexual também deixa fissuras à contestação. Diante deste controle parcial do sujeito e da sociedade, adicionamos a posição de Ríos (2007), pois parece o ingrediente que falta. O autor argumenta que é preciso experimentar outra *arte de viver*, ancorada na ética-estética da diferença, o que fará circular outros princípios organizadores para o cuidado com o corpo. Quando este momento chegar estes princípios organizadores poderão ser renegociados.

Encerramos argumentando que o terreno fica aberto para outras miradas, daqueles e daquelas que nas experiências cotidianas se aventuram a inventar criativamente outros corpos, outras representações, outros masculinos e outros femininos, serpenteando por entre infundáveis manobras espaciais e imagéticas. Esta ação só é possível porque o processo de significação é sempre indeterminado.

Considerações provisórias

Os artefatos em miriti constituem uma tradição bicentenária e são certificados como patrimônio cultural imaterial do Estado do Pará. Esta tradição chegou aos dias atuais mantida pela iniciativa de associações e pelo trabalho de artesãos e artesãs, que os produz em um processo que denominamos de *produção generificada*, há muito naturalizada. Um dos efeitos deste processo de naturalização é a modelagem e montagem da peça *casal de namorados-casal de dançarinos*. Nesta peça, a plástica dos corpos masculino e feminino é desenhada em atenção aos princípios organizadores contidos na cultura de gênero. Além de reafirmar as normas de gênero e sexualidade

que transitam na sociedade mais ampla, ao compor um casal heteronormativo, a peça também insinua o erotismo enquanto *exuberância da vida*, proporcionado pelo encontro de corpos para a reprodução. Acreditamos, seguindo Foucault (1987) que a identificação inequívoca do corpo é uma ficção, pois em sua superfície há espaços reversíveis; acreditamos também na possibilidade de contestação das normas de gênero sedimentadas nos ateliês e mais, em outra *arte de viver*, orientada pela ética-estética da diferença.

Resta dizer que a pesquisa continua e seguimos produzindo informações que podem servir para mudar o que sabemos, indicando outras interpretações e novas problematizações.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Cultura Popular na Idade Média: o contexto de François Rabelais*. Trad. Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec/UNB, 1987.

BATAILLE, Georges. *O erotismo*. Trad. Antonio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 1987.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BORDO, Susan R. O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. *Corpo, gênero e conhecimento*. Trad. Brítta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANCLINI, Néstor G. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 1989.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A Invenção do cotidiano: as artes do fazer*. 15ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CLIFFORD, James. *A Experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 27ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *Isso não é um cachimbo*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

HOBBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

JOHNSON, Richard. (Org.). Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORRIS, Desmond. *A mulher nua: um estudo sobre o corpo feminino*. São Paulo: Editora Globo, 2007.

RIBEIRO, Joyce; SARGES, Lidia; PINHEIRO, Delisa. A cultura de gênero nos ateliês de produção do brinquedo de miriti. In: RIBEIRO, Joyce e outros. *A pesquisa no Baixo Tocantins: resultados de pesquisa*. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

RÍOS, Rubén H. *Michel Foucault y la condición gay*. Madrid: Campo de Ideas SL, 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.

SILVA, Tomas T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Teoria cultura e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, Flávio L. Miriti das Águas, das ilhas... de Abaeté. FERNANDES, Paulo; SCHUBER, Vilson; CAL, Carmem L.V. (Org.). *Miriti das Águas*. Belém: SECULT/SEBRAE, 2012.

SIMÃO, Luiza A. M. *A influência do corpo masculino na construção do terno contemporâneo*. ECOM, São Paulo, 2011.

STALYBRASS, Peter. *O casaco de Marx: roupas, memórias, dor*. Belo Horizonte: autêntica, 2000.

CARTOGRAFANDO SABERES: POR ENTRE TRAÇOS RIZOMÁTICOS NO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Edilena Maria Corrêa¹

I. Entre paisagens metodológicas: linhas introdutórias

Quando se advoga uma rebeldia aos currículos ditos ilegais, talvez valesse a pena nos inspirarmos no inconformismo de Nietzsche com métodos e programas. Há ainda no século 21, como na segunda metade do século 19, uma continuada necessidade de estarmos atentos à maneira como nos são impostos currículos dominadores em nossas salas de aula e rebeldemente nos inconformar com estes.
(CHASSOT, 2007, p. 156)

Problematizar as condições do conhecimento verdadeiro no currículo de ciências é importante, pois, permitem experimentações, criações que possibilitam outras maneiras de pensar tal currículo, que possam sair do gesso das verdades absolutas e é isso que nos mobiliza como pesquisadoras. As linhas traçadas nesse texto resultam de recortes de uma investigação realizada no decorrer dos anos de 2011 e 2012 em uma escola da rede pública do Município de Cametá, Estado do Pará, na Educação de Jovens e Adultos, por ocasião do curso de Mestrado em Educação em Ciências na Universidade Federal do Pará. O que nos interessou foi pensar a possibilidade de um currículo que tratasse os saberes dos estudantes como traços que expressam outras vozes, outros conhecimentos que emergem e que manifestam vontade de criação, de exercício com o pensamento, desdobrando atitudes inquiridoras a respeito do mundo que os cerca.

A pesquisa foi fazendo traçados, desdobramentos resultantes do que chamamos de aulas-experiências desenvolvidas na escola, com os estudantes da 3ª etapa EJA e um professor de ciências. O estudo partiu de uma inquietação/indagação, se um currículo que valorize os saberes dos estudantes, que emergem no *entre* do currículo oficial, que considere o múltiplo, a diferença, poderia fomentar novos modos de existência e experiências criativas com a Educação de Jovens e Adultos no que diz respeito ao ensino de ciências. Dessa maneira, elegeu-se como questões norteadoras: o que podem esses saberes? Que modos, que experiências poderiam ser pensadas no espaço escolar da EJA/Cametá no ensino fundamental que pudessem possibilitar um currículo acontecimento? É possível pensar uma imagem de currículo de Ciências da EJA, que esteja para além do mero posto e seja a favor da diferença?

Pensamos que um currículo que não esteja preso pela estrutura, pela ordem, pode mobilizar uma forma de ensino e aprendizagem pela diferença, pela multiplicidade e com isso favorecer a transversalidade e permitir outras vias para o ensino de ciências, ligadas pelo alargamento cultural e diferença.

O estudo tomou como objetivos investigar que possibilidades e efeitos esses saberes trazem para o currículo de ciências da EJA, em que aspectos uma imagem de currículo que valorize os saberes diversos poderia contribuir para um ensino de ciências não dogmático e, pensar possibilidades de um currículo de ciências com a EJA que esteja para além do prescrito no currículo oficial, para além da identidade. A pesquisa foi configurada por meio de um

¹ Professora da Universidade Federal do Pará-Campus do Tocantins-Cametá. E-mail: edilenacorreia@yahoo.com.br.

percurso cartográfico que priorizou movimentos e processos e possibilitou pensar um currículo de ciências por linhas de fuga, por traços, vazões às suas intensidades.

Embasadas na obra de Deleuze e Guattari (1995), que trazem o conceito de cartografia como um princípio do rizoma, ressaltamos que a pesquisa é então descrita como linhas em constantes movimentos e rearranjos, compreendendo um plano de composição de elementos heterogêneos, em que a prática da pesquisa não é definida de antemão, mas se constitui no caminhar, o plano aqui pensado é um currículo de ciências com a EJA. Nesse processo os planos foram sendo redefinidos a cada momento, sendo movimentados, criados, experimentados, mobilizados, percebendo-se as múltiplas entradas e saídas, pois, a cartografia é compreendida também como um rizoma.

É assim que Deleuze e Guattari designam sua Introdução: Rizoma. A cartografia surge como um princípio do rizoma que atesta, no pensamento, sua força performática, sua pragmática: princípio "inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real" (Deleuze e Guattari, 1995, p. 21). Nesse mapa, justamente porque nele nada se decalca, não há um único sentido para a sua experimentação nem uma mesma entrada. [...]. A realidade cartografada se apresenta como mapa móvel, de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência de "o mesmo" não passa de um concentrado de significação, de saber e de poder, que pode por vezes ter a pretensão ilegítima de ser centro de organização do rizoma. Entretanto, o rizoma não tem centro (PASSOS, KATRUP e ESCOSSIA, 2009, p. 10).

Posto essas linhas introdutórias, destacamos alguns desdobramentos resultantes das aulas-experiências desenvolvidas em uma escola pública do município de Cametá-Pa, com os estudantes da 3ª etapa EJA, que fizeram ver e pensar um currículo como acontecimento, aquele que ocorre ali no cotidiano da sala de aula, na dobra do singular, das singularidades emergentes.

II. Do acontecimento e currículo de ciências

Na obra *Lógica do sentido*, Deleuze fala do acontecimento, enfatizando que,

O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece puro expresso que nos dá sinal e nos espera. Não há acontecimentos privados e outros coletivos; como não há individual e universal, particularidades e generalidades. Tudo é singular. (...) é por isso coletivo e privado ao mesmo tempo, particular e geral, nem individual nem universal (DELEUZE, 2009, p. 155).

Nesse sentido, o autor indica que o acontecimento puro é impessoal, não adere, é movimento. O acontecimento se constitui entre linhas, e é nessa perspectiva que nos propusemos pensar um currículo de ciências, por multiplicidades, possibilidades, por múltiplos saberes que o atravessam, que não se deixam fixar pela ordem prática de uma objetividade neutra.

O acontecimento é aquilo que singulariza, não há valor intrínseco, mas tão somente atributivo. Na educação em ciências a ordem epistemológica do saber científico deseja percorrer a generalidade e não a singularidade, pois, trabalha por padrões, por métodos, objetividades, regularidades. O acontecimento insiste em afirmar a diferença, a singularidade. Por mais que uma aula comporte a repetição do professor que entra na sala, inicia sua aula, introduz um conteúdo, realiza experimentos, etc, tal situação histórica pode acontecer todos os dias da semana, mas nunca vai ser igual.

Para Deleuze há uma temporalidade no acontecimento, esses tempos se misturam. O tempo do *cronos* (misturas dos corpos, cronologia do tempo, forma cíclica, um passado, presente e futuro, prescinde uma ordem das causas, sucessão de instantes), O tempo do *aion* (está ligado a noção de incorpóreo, o presente sempre em fuga, em passagem, em fluxo, sua forma, a linha reta ilimitada). O problema será como compor a linha cíclica a reta ilimitada. Por esse motivo, o acontecimento passará por ambos os registros de modo que ocorre a encarnação dos corpos e ocorre estados de coisas, a passagem, o incorpóreo, aquilo que não adere, não fixa sempre qualquer coisa que acabou de passar ou que vai passar, contudo, isso se ocorre simultaneamente, jamais qualquer coisa que se passa (DELEUZE, 1969, p. 78).

O pensamento Deleuziano ignora os grandes acontecimentos históricos, ele quer saber das multiplicidades, daquilo que ocorre nas singularidades, ele se preocupa com a qualidade das forças que podem emergir de um acontecimento, os efeitos, nunca a necessidade de causas. Quando tratam essas questões na ordem da ciência, Deleuze e Guattari, no *Tratado de Monadologia*, fazem referência a duas ciências, uma que ele chama de maior e outra de menor.

A ciência maior tem uma temporalidade objetiva, estrutural e fixável. A ciência menor faz passagem, é uma ciência das variações, do estrato liso, ela é efetivamente, para os autores, um saber que percorre o acontecimento. Contudo, para Deleuze é possível asseverar uma correlação entre ambas, desde que se possam intuir questões da ciência maior à estrutura de variações da ciência menor. Pensamos que agora seria possível entender o que chamamos de misturas de saberes no currículo de ciências, pois, não há regras que digam que uma mistura e não outra pode ser considerada má, toda mistura vale o que valem os corpos que se penetram e as partes que coexistem (DELEUZE, 2009, p. 134). Nesse sentido buscamos pensar um currículo de ciências como acontecimento, em que perpassa por multiplicidades, por movimentos que não visualizam uma única direção, um único sentido, mas que estão sempre em trânsito pelos diversos campos de saberes, não seleciona, mas mistura, conecta, transversaliza.

III. Aulas experiências entre misturas de saberes: acontecimentos

Em uma das aulas de ciências em que o professor falava sobre a poluição da água, os estudantes expressaram seus saberes sobre a pesca local. Essa manifestação de saberes mobilizou-nos para pensarmos uma aula sobre a água e sua relação com o pescado em Cametá-Pa. A partir da elaboração de um texto que trazia informações sobre as diferentes formas de poluição e também de contaminação da água, sobre a relação desses fatores com produção e/ou diminuição do pescado e a respeito dos nutrientes presentes no mapará² que é bastante consumido pela população cametaense, mas que pouco se conhecia sobre seu valor nutricional. As aulas sobre a água e a relação com o pescado no município de Cametá não seguia o que estava prescrito no currículo escolar, todavia pensamos que são esses fluxos no currículo que fazem dele um acontecimento. A imagem abaixo retrata a pesca artesanal do mapará que ocorre em Cametá a mais de trezentos anos.

² Peixe de couro, de água doce, da família dos Pimelodídeos, Siluróide (*Hipophthalmus ssp*), que vive, principalmente no Rio Tocantins, micro-região de Cametá.



Fonte: Colônia dos Pescadores Z-16 de Cametá

A pesca do mapará envolve personagens como: camboeiros, taleiro, mergulhadores e mopongas³, cada um com uma função específica no processo de captura do mapará. No decorrer da aula, Maria, estudante da turma, a partir de seus conhecimentos, explicou a função e importância de cada personagem no processo da pesca⁴. A estudante expôs seus saberes sobre o tema daquela aula, tornando a aula mais viva, capaz de romper e conectar linhas curriculares.

Naquela aula em que o saber de Maria emergiu sem que isso estivesse naquele planejamento, vimos que a sala de aula é um espaço de experiências, de acontecimentos.

³ Personagens que atuam na pesca artesanal do mapará no município de Cametá. Os camboeiros, são os pescadores que organizam a pesca, também chamada de cambôa. O taleiro, com a utilização de uma tala, localiza o cardume. Os mergulhadores mergulham para prender a rede no fundo do rio, e os mopongas são as pessoas que entram na água para fazer barulho com as mãos para acuar o mapará na rede.

⁴ No começo de março, quando a pesca está liberada, os pescadores se reúnem para fazer o borqueio ou cambôa, como é chamada a pesca. Cada um faz uma coisa ali dentro. Tem os camboeiros, que são os que organizam a pesca. O taleiro, que é quem procura onde está o cardume para ser capturado, os mergulhadores que são quem entram na água para amarrar a rede, prender no fundo do rio, e os mopongas, que são os homens que fazem o barulho na água com as mãos para fazer o peixe ficar acuado dentro da rede. O borqueio acontece da seguinte forma: Quando os **camboeiros** querem fazer o borqueio, chamam o **taleiro**, este com seu instrumento (uma tala de marajá com uma linha de pesca presa à ponta e um peso amarrado no fim da linha) vai localizar onde está o cardume, a quantidade e o tamanho do peixe, que deve ser se é o tamanho permitido pela lei. O taleiro com seu instrumento, consegue identificar se o cardume é de mapará ou de outro peixe, e ainda para que lugar o cardume está se dirigindo. Isso indica onde deve ser estendida a rede. Feito isso, os **mergulhadores** começam a trabalhar, estendem a rede e mergulham para prendê-la. É então a vez dos **mopongas**, que entram na água para fazer barulho batendo a água com as mãos. Quando tudo isso é feito, então vai se retirar a rede que vai estar cheia de mapará (Trecho retirado do diário de campo, sobre a fala de Maria na aula do dia 04/05/2012).

De realidades que se tecem por linhas dos conhecimentos, da vida desses estudantes. Amorim (2004) ressalta que as relações entre currículo e vida seriam pensadas como uma metamorfose de multiplicidades, que se conectam e rompem no traçado de linhas não-lineares por entre os numerosos campos de saberes, que necessitaria ser reconhecida, percebida, olhada, tirando do foco as linhas da segmentaridade. São esses saberes dos estudantes que precisam ser olhados, pois, mesmo com um currículo que busca controlar, organizar, direcionar, homogeneizar, ainda há escapes, vazamentos, que não devem ser ignorados pela escola, pelo professor.

Paraíso (2010 p. 58) aborda que um currículo é um território de multiplicidades, de disseminação de saberes diversos, de encontros, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. Ele é rizomático porque é território de proliferação de sentidos e multiplicações de significados, e mesmo com todas as tentativas de controle feitas pelos poderes, que tentam demarcar áreas, manter a ordem, a organização, há vazamentos, foge ao controle. “Por que não pensar o currículo por meio de suas bifurcações? Por que não experimentar no currículo o jogo da diferença? Por que não pensar o currículo por meio de seus vazamentos? Por que não priorizar a diferença em vez da identidade?”

Pensar um currículo de ciências com a EJA por vias dos vazamentos é pensar um currículo que acontece, compreendendo acontecimento como aquilo que foge da previsão, como os saberes dos estudantes expressos nas aulas, fugiram ao previsto no planejamento. O acontecimento é sempre aquilo que foge ao planejado, ao previsto, no caso em questão, escapou ao previsto no currículo de ciências daquela turma de EJA.

O currículo, portanto não tomado como algo pronto, mas como uma constante construção, aberto a possibilidades, experimentações, por suas linhas virtuais, por devires, movimentos infinitos. Pensar um currículo de ciências como acontecimento, como mapa, permitindo entradas múltiplas e diferenciadas, pode possibilitar potencialidades no ensino e na aprendizagem em ciências dos estudantes da EJA do município de Cametá. “É preciso possibilitar o acontecimento em um currículo! Deixar vazar! Fazer matilhas! Contagiar! Possibilitar outro currículo; um currículo que pense com a diferença para ver, sentir e viver a vida em sua proliferação. Experimentar em um currículo” (PARAÍSO, 2010 p. 602).

IV. Currículo entre linhas menores

Na obra *Kafka por uma literatura menor*, Deleuze e Guattari, trazem três características importantes de uma literatura menor. A primeira, é de que a língua aí é modificada por um forte coeficiente de desterritorialização; a segunda, a de que na literatura menor tudo é político e, a terceira, a de que na literatura menor tudo adquire um valor coletivo. Schollhammer, em *Práticas de uma língua menor: reflexões sobre um tema de Deleuze e Guattari*, enfatiza que, no caso histórico de Kafka, trata-se de um escritor que escreve em alemão como parte de uma minoria judia em Praga e, portanto, é desterritorializado triplamente. Não escreve em tcheco, a língua de sua prática, não escreve em iídiche, a língua de sua comunidade, mas escreve um alemão deficitário, deslocado da língua maior. Essa escrita revela intensidades, linhas de fuga e metamorfoses principalmente no devir animal.

Assim pensamos que os saberes dos estudantes da EJA se constituem como um saber menor dentro do saber maior. Um “currículo menor” aí estabelece-se como linha de fuga ao “currículo maior”, que se expressa através do currículo oficial, compreendendo o sujeito como universal e com isso, universalizando o conhecimento. Gallo, (2003) traz uma importante contribuição quando a partir da teoria de Deleuze enfatiza a respeito de uma educação menor. Segundo ao autor, uma

educação menor é um ato de revolta contra os fluxos instituídos e de resistência à políticas impostas. Seria a sala de aula um espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância. Nesse sentido, uma educação menor é um ato de singularização e de militância.

Falar de um currículo em linhas menores lembra-nos situações vivenciadas no decorrer das aulas experienciadas durante a pesquisa. Situações em que os saberes dos estudantes emergiam e se entrelaçavam com os conhecimentos advindos do currículo oficial de ciências. Falas dos estudantes que naquele momento davam sentido aos conteúdos de ciências. Saberes que davam sabores ao ensino e à aprendizagem. Em uma das aulas, o professor falava sobre o processo de fotossíntese, quando Júlia, estudante, ressaltou.

Tenho uma planta em casa que quase não pegava sol. Observei que pouco crescia. As folhas estavam feias, parecia que ia morrer. Um dia passei em uma área de campo e vi que uma planta igual a minha que ficava direto tomando sol estava linda. A partir daquele daí passei a colocar minha planta para tomar mais sol. Ela cresceu, se desenvolveu. Sabia que o sol fazia bem às plantas, só não sabia porque. Agora, depois dessa aula, que diz que o sol alimenta as plantas, já sei porque as plantas crescem mais quando tomam sol (Diário de campo, 10/05/2012).

O saber de Júlia sobre a importância do sol para o desenvolvimento dos vegetais se constitui como um “saber menor” que se configura como potência para o ensino de ciências. Menor não no sentido de ser menos importante. Deleuze, sobre literatura menor, ressalta que uma literatura menor não é uma língua menor, mas antes, a que uma minoria faz em uma língua menor. O saber de Júlia sobre a importância do sol para o desenvolvimento dos vegetais, é um saber menor que ela possui em relação ao saber maior, aquele presente no currículo. Então, não é negar a importância dos conhecimentos escolares, mas dar importância também a outros saberes. Tomamos aqui o currículo oficial como maior para fazer referência aos saberes dos estudantes que emergem nas entrelinhas desse currículo. Esses saberes, que quebram esse currículo maior, constituem o que chamamos nesse texto de “currículo menor”. Que resiste, que subverte o currículo maior.

Pensamos que um currículo de ciências por linhas menores, tomando o saber dos estudantes como potência que possibilite movimentos, bifurcações, permitindo o entrelaçamento, a conexão entre os saberes por diversos pontos, um currículo que permita diversas entradas e saídas, pode trazer ao invés do uno, o múltiplo, através da possibilidade de encontros, de composições. Contudo, segundo Gallo (2003) não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade, o importante é fazer rizoma.

Um currículo menor assim pensando como aquele que acontece na sala de aula, no cotidiano das escolas, nos encontros de professores e estudantes, um currículo menor de ciências poderia se constituir, acompanhando a potência criadora dos saberes, pois um currículo sempre está aberto a novos acréscimos, a criações.

V. Currículo é lugar de multiplicidades, de possibilidades, de fazer, de experimentar rizoma

Escrevemos o Anti-Édipo a dois. Como cada um de nós era vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante. (...) Não somos mais os mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 17).

O trecho é um comentário de Deleuze e Guatarri, sobre a escrita do Mil Platôs. Assim, falamos do processo de experimentar um currículo com um professor e estudantes da EJA do município de Cametá-Pa. Experimentamos um currículo atravessado por multiplicidades de saberes, experiências, ideias, desejos, valores. Cada um de nós também era vários.

Utilizamos as teorias de Deleuze e Guatarri como ferramentas para que pudéssemos pensar e experimentar um currículo por outra perspectiva com o professor e os estudantes da EJA. Elas inspiraram-nos por suas possibilidades de ver os conhecimentos por indissociabilidade, multiplicidade, ordem, mas a ordem da aliança entre os saberes.

A partir do conceito *rizoma* abordado por Deleuze e Guatarri (1995), que traz outra maneira de pensar como forma de combater ao privilégio secular da árvore, dialogamos sobre o currículo de ciências numa perspectiva rizomática, transversal, que não tem um começo nem um fim, mas sempre um meio que permite pensar como forma de resistência ao currículo arborescente fixado sempre num solo de verdade.

Na tentativa de possibilitar rizomas, permitir que no currículo de ciências os saberes conectem pontos quaisquer, sem posições, sem estruturas, pelo *intermezzo* pensamos que um currículo de ciências na perspectiva rizomática favorece a conexão de diversos saberes que se movem, se atravessam, que podem ser vistos como potências para o processo de ensino e aprendizagem em ciências dos estudantes da EJA do município de Cametá. Foi o que fizemos nas aulas de ciências, quando o professor e eu retomamos os saberes sobre a pesca, abordados por Maria na primeira aula, e exibimos um vídeo sobre a pesca em Cametá.

Os estudantes assistiam atentos, faziam anotações. Em seguida, falaram a respeito da importância do “período de defeso”, assim chamado pelos estudantes como o período em que os peixes se reproduzem. Os estudantes destacaram ainda sobre o “acordo de pesca”, uma política realizada pela colônia de pescadores do município de Cametá que incentiva as localidades a não capturar peixes durante o período de reprodução. Destacamos a importância desse “acordo” para a garantia do mapará às gerações futuras. E, foi assim que falamos de sustentabilidade, de como usufruir dos recursos da natureza, mas preocupando-se com as futuras gerações.

Ressaltamos ainda que nessa mesma aula também falamos sobre nicho ecológico e habitat. Esses conteúdos não estavam no planejamento da aula, mas como diz Deleuze, tudo escapa, tudo flui por linhas moleculares. Os estudantes expuseram seus conhecimentos a respeito dos saberes do taleiro em relação a localização do cardume do mapará utilizando apenas seu instrumento artesanal (uma tala) e seus conhecimentos. Falamos sobre nicho ecológico, relacionando o conhecimento do pescador tem sobre o peixe (habitat, alimentação, movimento, período de reprodução), seus hábitos, que fazem com que o taleiro localize o cardume do mapará sempre com precisão. Voltamos a ressaltar que esses conteúdos não tinham sido pensados para serem trabalhados naquela aula, mas na educação é preciso abrir-se ao inesperado, romper direções, permitir fluxos, rizomas.

Nessa dimensão o currículo não seria tomado pela lógica binária, do saber popular e saber escolar, ou pela hierarquia dos saberes, mas pela conexão destes, pois, um rizoma não é um múltiplo que deriva do Uno, é feito de dimensões e não de unidades. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda (DELEUZE E GUATARRI, 1995).

Para entendermos o rizoma como forma de expressão da multiplicidade, Deleuze e Guatarri (1995), trazem seis características aproximativas do rizoma quais sejam: *Conexão e heterogeneidade*: porque qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo, contudo, não ficando homogêneo por estarem conectados; *multiplicidade*: porque é somente quando o múltiplo é tratado como multiplicidade que não tem mais nenhuma relação com a unidade de sujeito ou objeto, tendo somente determinações, grandezas, dimensões; *ruptura assignificante*: porque um rizoma pode ser rompido, quebrado, e retomado em linhas; *Cartografia e decalcomania*:

porque é um mapa aberto, produzido, desmontável que possibilita múltiplas entradas e saídas, não podendo ser justificado por nenhum modelo estrutural, por princípios de decalque.

As aulas- experiências realizadas com os estudantes e o professor de ciências permitiram-nos pensar que o currículo de ciências traçado por linhas fixas, de ordem hierárquica e homogênea, que se constitui como eixo do processo de ensino e aprendizagem em ciências, acaba por delimitar, demarcar fronteiras, com isso delimita a presença dos saberes. Determina, julga que saber é mais importante. Esse limite implica negligenciar a diferença, não valorizar saberes que os estudantes trazem e que fluem como potência no processo educacional.

O que Maria falou sobre a pesca, não estava ali no currículo de ciências da EJA, aquele que prescreve os conteúdos de ciências a serem trabalhados pelos professores. Berticelli (2005 p, 165) ressalta que “a prescritividade continua presente em toda a ideia de currículo e em todas as práticas curriculares. Contudo, não se sustenta mais manter um critério curricular universal e um currículo fechado em uma prescritividade única. [...] currículo diz respeito a saberes, conteúdos, competências, símbolos, valores”.

Os saberes dos estudantes da EJA nos fizeram pensar nas forças presentes no currículo, forças de estabilização, quando se pensa no currículo oficial e, desestabilização, quando pelas margens emergem outros saberes que estão além do currículo institucionalizado. Mostrou-nos que esses conhecimentos abrem outras possibilidades para pensar um currículo de ciências não para, mas com os estudantes da EJA do município de Cametá. Pensar com, pensar junto e experimentar junto, não escrever sobre, mas escrever junto. Decidir, em cada caso, de acordo com as linhas de afecto e de velocidade que constituem as coordenadas daquele agenciamento, daquele encontro de corpos, daquela composição (TADEU, 2004). Tomar um currículo a partir dessa perspectiva, significa pensar um currículo de ciências e o conhecimento não como modelo, que paralisa, que está preocupado em captar o conhecimento verdadeiro, mas toma-lo como criação, por suas forças que permitem movimentar, experienciar, promover encontros.

A partir dos saberes dos estudantes experimentamos, além de aulas, um currículo, escrevendo nele, movimentando-nos no ritmo com ele, como ressalta Tadeu (2004). Isso permitiu abertura aos atravessamentos, aos fluxos no currículo de ciências, que é movimento, multiplicidade, rizoma, pois um currículo também se faz pelo meio, como um rizoma que não começa nem conclui, mas que se encontra sempre no meio, entre as coisas, e, o meio não é uma média, mas o lugar onde as coisas adquirem velocidade” (DELEUZE e GUATTARI, 1995).

Os saberes de Maria e dos demais estudantes da EJA permitiram-nos pensar e experimentar um currículo por linhas rizomáticas expressando as multiplicidades de saberes sem ter que se focar na unidade. Experimentamos *um* currículo e não *o* currículo, pois, a indefinição permite o movimento, a expressão do múltiplo, o atravessamento dos saberes no currículo de ciências da EJA.

A manifestação dos saberes no entre do currículo ali na sala de aula, levou-nos a pensar um currículo na perspectiva rizomática, entendendo o rizoma como algo que agencia e que, portanto não deve ser pensado como estrutura. Na sala de aula, experimentamos um currículo que não foi o “puramente” criado e orientado por especialistas, mas construído, negociado, atualizado ali na escola, na sala de aula pelos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Esse currículo não se constitui modelo para os estudantes da EJA do município de Cametá ou de qualquer outro lugar, mas traz traços para pensar um currículo de ciências numa perspectiva flexível, vivo, de uma comunidade que tem em seus saberes, potencialidades, que permitem pensar de maneira conectável, reversível, se constituindo a todo instante, de formas outras, escapando dos engessamentos por suas linhas de fuga.

Quando Deleuze e Guattari (1995) trazem alguns princípios do rizoma, reafirmam a não fixidez, o descentramento, a multiplicidade. Através do princípio da conexão, em que um ponto

pode ser ligado a outro, pensamos e experimentamos um currículo de ciências que transversalizasse os saberes, independente de um se constituir nas experiências, no trabalho, nas atividades cotidianas dos estudantes, e o outro, presente no currículo da instituição escolar, mas sem nenhuma conexão com tais saberes.

Quando falam do princípio da heterogeneidade, Deleuze e Guatarri referem-se às diversas linhas do rizoma, além das linguísticas, as biológicas, as políticas, as culturais, as materiais e as econômicas, no entanto, uma não se sobrepõe à outra mas se conectam de forma heterogênea em um mesmo plano. Assim pensamos e experimentamos um currículo atravessado pelos diversos saberes resultantes de múltiplas vivências. Não pela superioridade de um em relação ao outro, mas por agenciamentos que fazem conectar tais conhecimentos em um mesmo plano, o plano do currículo. Pelo princípio da multiplicidade abordado pelos autores, não faz mais sentido entender o currículo como unidade, mas como multiplicidade expressa através do rizoma.

Ver os saberes no currículo de ciências da EJA numa perspectiva múltipla possibilita escapar do esquema binário permitindo lugar às forças que ligam os saberes. Para Deleuze e Guatarri, a perspectiva rizomática, vai na contramão da unidade, a favor das multiplicidades, estas que não se caracterizam como pontos fixos, mas como linhas de um plano que se entrelaçam, que estão sempre em expansão, se movimento.

Como quarto princípio, os autores enfatizam o de ruptura assignificante, em que um rizoma pode ser quebrado em um lugar qualquer. Assim também o currículo de ciências da EJA pode ser fissurado. Porém, faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto (DELEUZE E GUATARRI, 1995), pois num currículo, assim como no rizoma, além das fissuras, das linhas de fuga, se fazem presente árvores e raízes. Importa aqui é pensar que os saberes não se hierarquizam, não se sobrepõem, como também não se imitam. O que se pensa nessa perspectiva é um devir, movimentos de linhas de saberes, que se atravessam e produzem sempre novos agenciamentos.

Como quinto e o sexto princípios do rizoma, os autores trazem a cartografia e a decalcomania, ressaltando que um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural, assim sendo, se configura como um mapa que está sempre em alteração. Ele é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ao contrário do decalque que volta sempre ao mesmo, o mapa tem múltiplas entradas (DELEUZE E GUATARRI, 1995).

Pensar um currículo como rizoma tendo como princípio a cartografia, implica pensar sob a perspectiva de acompanhar movimentos, indo nas linhas da invenção, da criação, não mais da representação. Assim, no movimento de desterritorialização e reterritorialização o currículo-rizoma vai se constituindo. Nesse sentido, o rizoma cria não reproduz, não se constitui como modelo a ser seguido. Um currículo rizoma permite inúmeras possibilidades. Experimentamos um currículo atravessado por saberes diversos advindos das experiências vivenciadas pelos estudantes. Contudo, não nos preocupamos em alcançar um resultado final, mas acompanhar o percurso, pelo meio, pelo desdobramento do pensamento, pela potência de sua continuação. Seus conhecimentos sobre a pesca artesanal do mapará, abriram espaço para se trabalhar, por exemplo, noções de habitat e nicho ecológico do peixe com os estudantes da EJA.

No cotidiano da sala de aula, no currículo, apesar do pensamento representativo, das linhas molares que são fixas e tentam aprisionar o currículo, há sempre outras linhas, as linhas moleculares que se movimentam e permitem passagem aos fluxos. O currículo de ciências então acontece no movimento, não a partir dos objetivos traçados pelo Ministério ou Secretarias de Educação, mas a partir da aula que potencializa possibilidades, criações. Isso nos leva a pensar que todo saber é potencial criador do devir e, que experimentar um currículo rizoma onde um possa aprender com o outro, onde os conhecimentos se conectem, se atravessem, em qualquer

posição, tomar o currículo como mapa que permite receber modificações, perceber as linhas e os movimentos num currículo que está em permanente construção pode possibilitar fuga das prescrições, das visões reducionistas que tentam engessá-lo.

VI. Considerações finais

Pensar um currículo como acontecimento, criação, como multiplicidades que emergem das diversas relações de forças da sala de aula, pode possibilitar pensar um ensino de ciências por suas potencialidades, forças criadoras, mais do que por suas estruturas fixas de programas e currículos.

Foi pelo desejo de vivenciar/experienciar um currículo de ciências com os estudantes e professor da EJA, por seus movimentos, mais do que por prescrições a serem seguidas que aventuramo-nos nessa pesquisa tomando-a como encontros que perpassam por incertezas, mas que indicam/insinuam potências criadoras.

As aulas realizadas com os estudantes, permitiram-nos pensar que um currículo de ciências traçado por linhas fixas, de ordem hierárquica e homogênea, que se constitui como eixo do processo de ensino e aprendizagem em ciências acaba por delimitar, demarcar fronteiras, com isso limita a presença dos saberes negando ou excluindo outros, julgando e/ou determinando que saber é mais importante. Esse limite implica negligenciar diferença, não valorizar saberes que os estudantes trazem e que fluem como potência no processo educacional.

Essas forças presentes no currículo fizeram-nos pensar que esse conhecimento se constitui na experiência e abre outras possibilidades para um currículo de ciências com os estudantes da EJA; que existem muitos currículos possíveis; que um currículo de ciências vivo está em movimento; que os professores e estudantes da EJA não são territórios delimitáveis, linhas estanques, mas por suas singularidades potencializam um currículo vivo no entre espaço, entre lugar do currículo escolar maior, este que tende de todas as formas enclausurar os vazamentos.

Referências

AMORIM, A. C. R. *Os roteiros em ação: multiplicidade na produção de conhecimentos escolares*. In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (Org.). Currículo de Ciências em debate. Campinas, SP: Papirus, 2004.

AMORIM, Antônio C. R. OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). *Sentidos de currículo: entre linhas teóricas, metodológicas e experiências investigativas*. Campinas, SP: E/UNICAMP; ANPED, 2006.

BERTICELLI, Ireno Antônio. *Currículo: tendências e filosofia*. In: COSTA, Marisa Vorraber. *O currículo nos limiares do contemporâneo* (Org.). DP&A. Rio de Janeiro, 2005.

CHASSOT, Attico. *Educação Consciência*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

CHAVES, Silvia Nogueira e BRITO, Maria dos Remédios de. (Orgs). *Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica*. Belém: CEJUP, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: Por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*, v.1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. (1969). *Lógica do Sentido*; São Paulo: Perspectiva; 4ª edição – 2ª reimpressão; 2009.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & Educação*. Belo Horizonte : Autêntica, 2003.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Diferença no currículo*. *Cad. Pesqui.*, Ago 2010, vol.40, no.140, p. 587-604.

PARAISO, Marlucy Alves. *Currículo, desejo e experiência*. *Educ. Real*. [online]. 2009, vol.34, n.02, p. 277-293. ISSN 0100-3143.

PASSOS, E; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

TADEU, Tomaz. *A Filosofia de Deleuze e o Currículo*. Goiânia, Faculdade de Artes Visuais, 2004.

BRAGANÇA E A MARUJADA: PEDAÇOS DE IMANÊNCIA

Helane Súzia Silva dos Santos¹
Maria dos Remédios de Brito²

A vida sussura...
(BRITO, M. R)

1.

O que a tradição da cultura popular importa ainda para os nossos dias de liquidação da vida e seus costumes culturais? Uma questão nos impõe com o trato dessa escrita-imagem. Como ritmar a cultura popular? Vivemos em uma era perturbadora, as pessoas estão conectadas por vidas que atravessam todos os dias os limites, os parâmetros de presença, de espaço, de tempo, de individualidade, de singularidade, que antes eram acolhedores para pensar a vida, a cultura... O presente está em mutação efetiva. Muitos se sentem perdidos, impactados, outros estão lançados na roda do agora, expostos diante de um presente que corre, sem freios e sem paradas. Estamos sem armas, encostados nas paredes, quase sem história, deslocados, sobressaltados diante de determinadas situações.

Nesse milênio, estamos expostos a coordenadas que lançam a vida para certas extremidades, um esvaziamento dos valores, um gozo imediato deslizando pelo corpo desorientado. Há um alimento sombrio que atravessa a máquina produtiva de nossos dias, uma mistura de horror e esperança, mas parece que essa maquinação subjetiva conserva o capital sem problemas. O que importa diante desse quadro que foi exposto? A vida sempre exige outras potencialidades, não se trata de entrar em um pessimismo e nem em uma euforia sem limites, mas de buscar maneiras de resistir à pulverização do agora, a miserabilidade de um presente afogado nos limites da negação da cultura e da tradição. Ora, não é pensar nostalgias elementares e nem certas utopias extremas, mas pensar o nosso tempo com cores vivas, a vida que se apresenta, sendo ela a única que se tem para ser movimentada entre essas trincheiras. Como diz Pelbart: “não refugiar-se em algum paraíso pretérito ou futuro, de modo nostálgico ou embevecido, mas estar atento às urgências deste nosso presente, desta nossa vida, desta nossa guerra, destes devires revolucionários que se gestam no nosso dia a dia” (2011, p. 214).

2.

Foi o povo que deu o nome – MARUJADA
Aquela manifestação de gratidão...
Pois, ela, representa a nossa tradição!
As marujas, velhinhas, já não dançam mais,
Agora, são mocinhas de fôros sociais
Que vestem a indumentária e vão à rua bailar...
Benedito Cezar Pereira

¹ Professora do Instituto Federal de Educação do Pará-Bragança. E-mail: helanesantos@yahoo.com.br

² Professora da Universidade Federal do Pará/Instituto de Educação Matemática e Científica. E-mail: mrdbrito@hotmail.com.

Alastrar o desejo, a alegria, a dança e proliferar sentimentos, formas de culturas, agenciar gerações para pensar espaços de afetos, de encontros, de aprendizados vitais, movimentar o corpo por entre ações inventivas, sair das velhas categorias que dizem: isso é cultura! Isso não é cultura! Isso é relevante para a vida, isso não é relevante para a existência! Deixar um pouco o código, a lei que limita a fala, a expressão corporal, investir na positividade, multiplicar os espaços fora da tristeza, deixar a cultura popular liberar a sua ação política para além da norma verdadeira, sair do espírito de julgamento. Deleuze e Guattari (2010) convocam o corpo, a vida para dançar a dança do desejo, da amizade e dos afetos.

É com essa vitalidade que acontece a festa da Marujada, uma manifestação cultural que ocorre há mais de duzentos anos no município de Bragança³, nordeste do Pará. Surgiu quando os senhores brancos, atendendo ao pedido de seus escravos, permitiram a organização de uma Irmandade e a primeira festa em louvor a São Benedito. Em sinal de reconhecimento, os negros foram dançar em frente a casa de seus benfeitores para agradecê-los (MIRANDA, 2015). Essa manifestação da alma do povo resiste às festas de final de ano novo regado pelo capital e pela euforia dos presentes. Atualmente, ela mantém sua vivacidade como na percepção de Serra Netto (2015, p. 378),

O som das castanholas tocadas pelos marujos aliada a rabeca, ao pandeiro, a dança do “retumbão” dão vida ao colorido que se apresenta na corporeidade e em alguns pontos específicos da cidade... Esses elementos se apresentam em uma espécie de sinestesia onde os sentidos se confundem e nos fazem embarcar em uma viagem imaginária onde o tempo cronológico é suprimido e somos remetidos ao tempo imemorial – [...] emerge em vários pontos da cidade, seja nos gestos, no som ou no corpo das pessoas que compõem este belíssimo ritual.

Há todo um sincretismo nesta festa, caracterizada pela delimitação do espaço sagrado e do profano com alguns ritos como a dança, a cavalhada, a esmolação e a procissão. A dança, executada por marujos e marujas, é um dos principais acontecimentos da festa, alguns ritmos são peculiaridades da Marujada, principalmente o retumbão⁴. A cavalhada também é um dos eventos da Festividade de São Benedito, lembra o combate entre cristãos e mouros nas batalhas medievais por territórios sagrados. É composta apenas por cavaleiros e suas montarias, que disputam argolinhas nas cores azul e vermelha. Vence quem conseguir alcançar o maior número delas. Outro ritual da festa é a esmolação feita pelas comitivas de esmoleiros trajando opas⁵ de cores determinadas, que carregam uma imagem do santo, instrumentos musicais, bandeiras e executam um conjunto de canções orantes em latim, ladainhas e folias de homenagem a São Benedito (NONATO DA SILVA, 2006). A procissão agrega milhares de pessoas que se movimentam pelas ruas da cidade no dia 26 de dezembro, proporcionando uma onda gigante colorida pelos chapéus de marujas e marujos.

³ Bragança é uma das cidades mais antigas do Estado Pará, situada às margens do Rio Caeté, distante 208 km da capital, Belém. Sua origem é datada de 8 de Julho de 1613, a partir da expedição francesa de Daniel de La Touche, essa região era habitada por indígenas Tupinambás.

⁴ A característica da Marujada é a dança, um lundu com o nome de retumbão, que evoluiu para a dança da Marujada, como sendo celebrada desde a época das navegações em Portugal, vinda para o Brasil, transformando-se num bailado popular, provavelmente entre fins do século XVIII e início do XIX, com um toque de erudição, recebendo a influência de poetas alfabetizados para o alcance de um nome, como “Chegança de Marujos” (NONATO DA SILVA, 2006).

⁵ Tipo de vestimenta utilizada pelos rezadores.

3.

*...Pés descalços dançando e bailando,
Marujada no barracão...*
Júnior Soares

Os pedaços de imanência atravessam os pés daqueles que dançam a Marujada numa mistura de sagrado e profano, pois além da procissão, missa e outras formas de manifestações religiosas, destacam-se as danças entoadas com instrumentos musicais. Em tempos de virtualidade, essa manifestação da cultura popular convoca as pessoas para um campo de sensibilidade que atravessa toda uma geração de indivíduos.

Os pés dançantes, em seus compassos... As mulheres vestidas com suas saias longas, rodadas, seus chapéus rodeados de fitas coloridas penduradas compõem toda uma variação do corpo que dança, que espanta a tristeza, a dor... as crianças seguem o ritmo de seus pais, seus avôs, seus tios... As mulheres dançam, espantam uma vida triste... nesse acontecimento que ora carrega seu corpo, a cidade fica em festa... Todos os dançarinos, sejam homens e mulheres, estão com os pés descalços, como se necessitassem sentir o próprio som da terra...



Fonte: Fotografia de Manoel Neto-Marujada de Bragança-Pará, 2008.

4.

A festa é ritualizada por toda uma composição de cores, de sons, de vida, de iluminação. A igreja de São Benedito entrelaça essa manifestação tocando seus sinos como se quisesse acordar o povo para uma nova aurora.

A Marujada, laica e religiosa, profana e sagrada, escapa da modelação esperada e desejada pela romanização, mesmo estando às portas da Igreja enquanto instituição e espaço físico. Espaço sagrado com apropriações profanas, o largo de São Benedito pode ser encarado como a lente por onde se observa a cidade em movimento (NONATO DA SILVA, 2006). A Igreja, o largo e o arraial são janelas para a visualização uma cidade composta por seus habitantes, suas ações, sentimentos e seus movimentos mais particulares.



Fonte: Miranda (2015).

5.

As fitas coloridas parecem ondas de alegria, amarradas nos pulsos das pessoas ou ancoradas nas hastes transportadas pelos vendedores ambulantes, elas balançam como se vibrassem cortas sonoras.



Fonte: Fotografia de Manoel Neto-Marujada de Bragança-Pará, 2008.

Para alguns, as fitas são apenas uma lembrança da festividade, mas para outros a possibilidade de ter três pedidos atendidos, que podem ser feitos antes de amarrá-las, os quais podem se realizar até que ela seja desamarrada após seu desgaste. Além da proliferação de cores, as fitas coloridas também fazem proliferar sensações, desejos, segredos, pensamentos... vida!

6.

*Vem vestindo azul ou vermelho carmim na festa
No barracão dança xote, mazurca e chorado
Nos duzentos anos de louvação
Mas fico mesmo encantado
Quando dança retumbão.
Júnior Soares e Edu Filho*

São as Mulheres, chamadas de Marujas, especialmente a capitoa, que com seu parceiro, iniciam a dança no meio do salão dando prosseguimento a roda de dança. Há todo um colorido das vestimentas, os homens também se vestem a caráter proliferando suas cores, suas ondas de sons, como os das castanholas, utilizadas como instrumentos sonoros pelos marujos na dança do retumbão.

Essa imagem mostra aquilo que os moradores chamam de barracão da Marujada, lá o corpo é envolvido pelos sons dos tambores, cuícas, pandeiros, violas, cavaquinhos, violinos e rabecas.



Fonte: Fotografia de Manoel Neto-Marujada de Bragança-Pará, 2008

Os músicos tocam vários ritmos, como Retumbão, Chorado, Mazurca, Valsa e Xote. Os corpos vão girando, as cores vão se movimentando, compondo uma espécie de universo cultural de alegria do povo.

A dança da marujada é a parte profana da festa. Segundo historiadores, está ligada ao culto de São Benedito desde os seus primórdios. Ainda hoje prevalece na manifestação e segue um ritual composto por: retumbão, chorado, nas quais se sente o ritmo do batuque negro; e mazurca e xote, caracterizado como danças de salão europeias. Essa união de estilos musicais distintos se chama suíte, termo utilizado na música erudita. As músicas que compõem a suíte da marujada são instrumentais (MORAES et al., 2006, p. 60).

Segundo Bordallo da Silva (1981), o retumbão é a dança mais tradicional da Marujada, sua coreografia obedece a uma “fuga bruscamente interrompida”. O Chorado se constitui numa variação do retumbão, dançado sob uma maior suavidade e lentidão dos passos e do tom musical por apenas um casal, livremente escolhido e com alternância a cada final de dupla. A Mazurca é dançada por casais cujos corpos são dispostos lateralmente, como num abraço de lado, sendo caracterizado pela rapidez, balanço, sacolejo que, na forma de um círculo, rodopiam pelo salão. É uma dança sensual, que expõe o sentimento, atingindo, inclusive, um clímax, que se dá na aceleração do ritmo pelos tocadores. A Valsa, incorporada à Marujada pelos brancos, que a executavam nos salões de bailes em Bragança assumindo certa variação no que tange à forma, opõe-se ao ritmo frenético da Mazurca, por tons lânguidos. O Xote foi incorporado à manifestação pelos aristocratas senhores de escravos.



Fonte: Google imagens.

Um ritual que segue gerações, que insiste e resiste ao tempo presente, do tempo imediato. Uma fotografia movente daquilo que é registrado no corpo, mas sem ressentimento, sem dor...A beleza dessa manifestação da cultura popular é a ritualização persistente, a fé e o profano estão mesclados, o povo nesse dia faz uma festa em nome da alegria... Se o nosso milênio comporta tantas desorientações, o povo bragantino mergulha o seu corpo na carne para fazer da vida uma experimentação de alegria e não da tristeza.

7.

Senhoras preparam seu corpo para a festividade, unhas pintadas, rosto maquiado, fitas enfeitando a indumentária, cores vivas por todo o corpo, vários colares, anéis, pulseiras, acessórios que as adornam para deixá-las mais coloridas.



Fonte: Fotografia de Manoel Neto-Marujada de Bragança-Pará, 2008

Um dos acessórios mais importantes para as marujas é o chapéu, este é forrado de tecido dourado com as laterais bordadas em paetês e pedras brilhosas e na parte de cima aplica-se pena de pato que são preparadas para que fiquem bem branquinhas, na parte traseira são coladas doze fitas coloridas (MIRANDA, 2015). Durante a procissão, quando as marujas seguem o cortejo enfileiradas, belas imagens de cores e nuvens (formadas pelas penas brancas na parte superior dos chapéus) parecem se deslocar pelas ruas estreitas da cidade. Ondas de alegria!



Fonte: Google imagens.

8.

Há toda uma preparação para a vida, pedaços de imanências que formam redes, conexões de transbordamentos... corpos derivam na roda da Marujada. São pequenos pontos, pequenas ondas, pequenos movimentos desenrolados pela dança Bragantina, que leva o contágio cultural para as crianças, para os jovens... a dança vai multiplicando as gerações de Marujos e Marujas... Diríamos como Deleuze, há um agenciamento do desejo que corre os corpos desses dançarinos que evocam as energias misteriosas, como se para viver fosse necessário entrar em certos mistérios... vidas insondáveis para poder se dispor do presente sem tanto medo, sem tanto horror. O que o corpo solicita? Ele parece solicitar uma vitalidade, e os rituais que compõem a Marujada de Bragança, parecem fazer a vida vibrar por seus movimentos, suas danças, suas cores e seus sons... Um acontecimento que faz convocação para a alegria e para a tradição desta cidade.

Referências

BORDALLO DA SILVA, A. *Contribuição ao Estudo do Folclore Amazônico na Zona Bragantina*. Belém: Falangola Editora, 1981.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 2010.

MIRANDA, R. D. S. *Religiosidade, Experiências e Saberes: evidenciados na festa da Marujada do Glorioso São Benedito em Bragança Pará*. Anais dos Simpósios da ABHR, 14. 2015.

MORAES, M. J. P. da C. de; ALIVERTI, M. J.; SILVA, R. M. M. da. *Tocando a Rabeca*. Belém: IAP, 2006.

NONATO DA SILVA, D. B. R. *Os Donos de São Benedito: convenções e rebeldias na luta entre o catolicismo tradicional e devocional na cultura de Bragança, século XX*. Dissertação. Belém. Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia. UFPA, 2006.

PELBART, P. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2011.

SERRA NETTO, H. F. da. “*O milagre das rosas vermelhas*”: *corporalidade, fotografia e sacralidade na marujada de Bragança – Pará*. Iluminuras, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 378-388, jan/jun. 2015.

TECENDO UM POEMA POR ENTRE BLOCOS DE IMAGENS... BLOCOS DE VIDA... FOTOGRAFIA

Manoel Neto¹

Resumo

O tempo é tempo da natureza. Fina arte fotográfica.

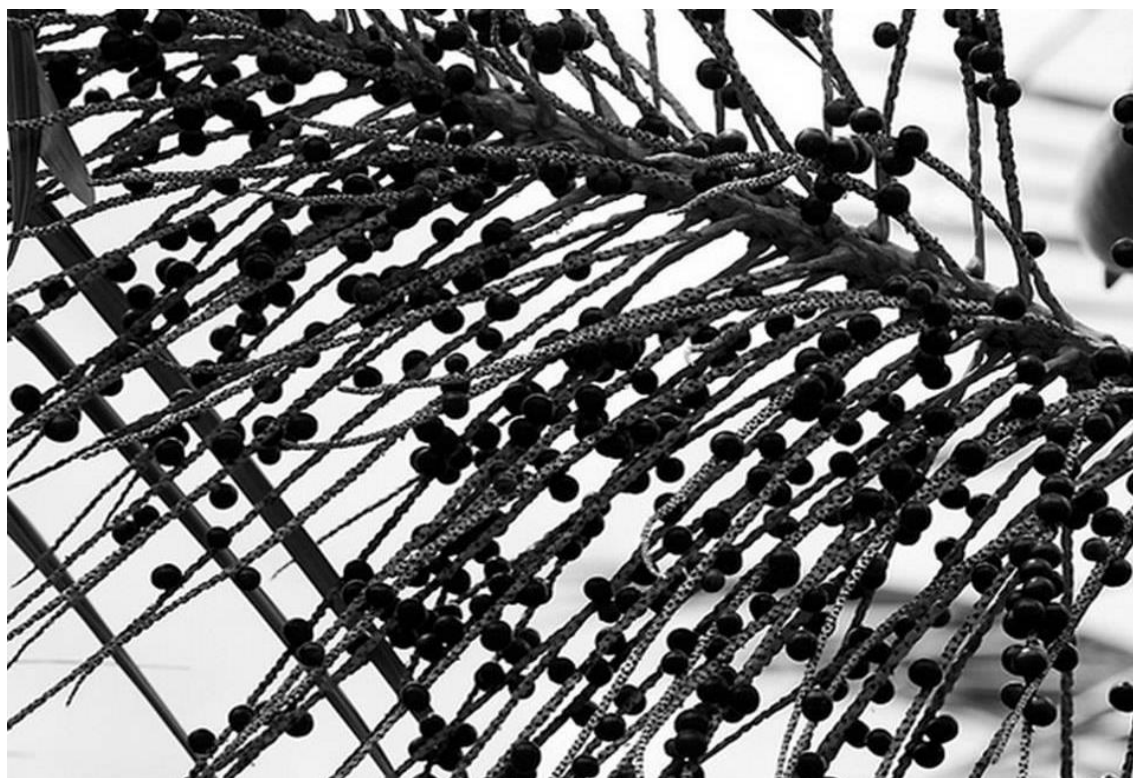
Palavras-chave: Natureza; tempo; fotografia.

Résumé

Le temps c'est temps de la nature. Fine art photographie.

Mots clefs: Nature; temps; photographie.

Uma pérola negra habita no corpo cultural do homem paraense.



Arquivos de Manoel Neto - São Caetano da Odivelas - Pará²

¹ Mestre em Física pela Universidade Estadual de Campinas e doutor pela Universidade Federal do Pará. É pintor e fotógrafo paraense. E-mail: mjneto@ufpa.br.

² É um município que fica localizado no nordeste paraense.

O Pará é dono de uma beleza selvagem...



Arquivos de Manoel Neto-São Caetano da Odivelas-Pará

O artista congelou o voo, assim podemos ver o tamanho das asas de um pássaro...Podemos voar com ele...



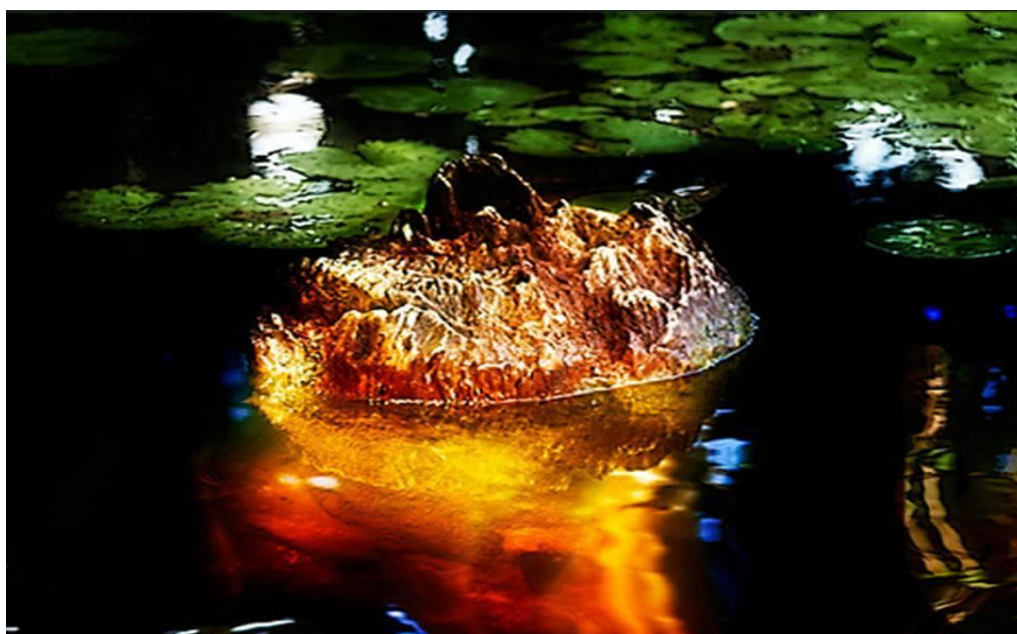
Arquivos de Manoel Neto - São Caetano da Odivelas - Pará

O pingo de chuva pode ser comparado a uma gota de lágrima...Fotografia do tempo que fica em permanência a partir de um gesto singelo do artista.



Arquivos de Manoel Neto - São Caetano da Odivelas-Pará

O nomadismo da terra...



Arquivos de Manoel Neto - Nova Ipixuna³

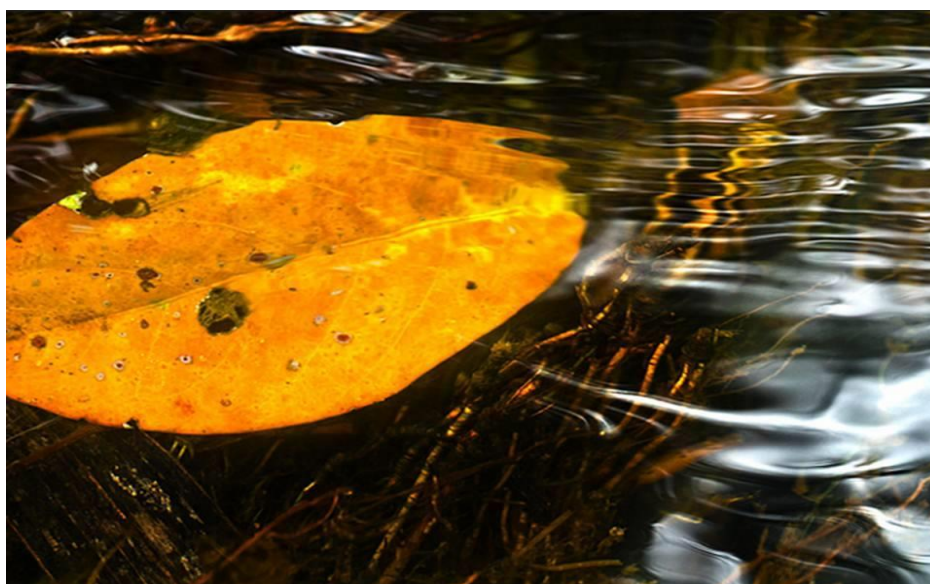
Remando, remando, remando para encontrar outras paisagens...

³ Região Metropolitana de Marabá/Pará.



Arquivos de Manoel Neto - Nova Ipixuna

Sussuros da Natureza... Me leva para o lado de lá...



Arquivos de Manoel Neto - Nova Ipixuna

Queres um poema? Como? Estou perguntando se queres um poema: Sim! Um poema para alguns nunca seria um presente...Um presente, um poema!? Quando tudo parece envolvido pelo valor da instrumentalização do capital, da máquina utilitária, um poema como um presente parece desestabilizar o corpo daquele que não consegue perceber o mundo, a vida pelo olhar menor da sensibilidade...A frieza burguesa persiste... mas a emoção, a sensação, a sensibilidade, hum...ela raspa toda a consciência capitalista... e aí me sento a descascar com a natureza... e toco a água, cheiro o tempo, anda nos barcos, escuto o som das águas, ando entre as folhas, descanso entre os braços da vida... Aí fito a mim mesmo e vou pensando...Queres um poema

de presente para hoje? Eis aqui: Uma folha que se banha nas águas, um gesto que toca a contra pelo o horror atual: Vamos espalhar poesia pelo mundo...



Arquivos de Manoel Neto - Nova Ipxuna

MINHA BUCETA É O PODER!¹

[ENSAIO RITMADO PARA UM CORPO PENSANTE]

Michelle Bastos da Cunha²
Raphaella Marques de Oliveira³

...Caio Fernando Abreu gostava de sentir o ritmo do texto que criava. Quando começara a escrever, desejava um capítulo em ritmo de *blues* ou *rock* ou *heavy* _e conseguia dançar, talvez por isso, tornou-se uma divindade⁴ da grafia marginal.

Ouvia música para pensar, pensava para se libertar, libertava-se escrevendo. Escrevia para ouvir música e dançava, conforme suas letras um ciclo de vício à margem

Ele e sua geração de poetas, que percorreram tantas cidades e sentimentos comuns a todos, como o amor, não imaginavam a guerra paradoxal que se intensificaria. [:] como lidar com a cidade? Com os sentimentos? Como lidar com um mundo que insiste em ignorar os sensíveis?

Antes mesmo de todas essas questões, a tal guerra cultivava em seu objeto gerador o principal alvo: as pessoas >especialmente as mulheres< – como lidar com o feminino que marca historicamente seu pensamento e seu território nas cidades, nos sentimentos, na poesia, no mundo? – como lidar com o feminino que quer ser livre?

*eu não te olho com o teu olho que sabe que quase tudo em ti é transitório.*⁵

A arte, tão culpada, tão alvo, tão criminalizada, parece ser o caminho do desvio. Escapa espraia espalha impregna enlouquece reafirma os territórios tanto dos sensíveis quanto dos manipuladores, está em todo canto esquina zona beco boca mãos e mentes. [por mais que você não goste, ou queira. está aí também. dentro e fora.

Nas cidades, as zonas de conflito e a linha sutil entre o que é ou não arte nos atravessa **sem termos tempo para pensar**. ainda assim, o que a define está exatamente em cada um: a subjetividade + a personalidade + a experiência dos *indivíduos* é que expressam o que é ou não tudo, até mesmo a arte. >>>por mais que você não goste, ou queira está aí também no meio [–] e um paradoxo: impossível a experiência de um *indivíduo* na rua ser individual, apenas. Impossível mesmo à solidão de um *indivíduo* na rua ser individual, ele está sempre atravessado e deslizando.

~ não há saída para a solidão nas cidades ~

No meio no entre no vão o eu-nós vários nós, nós-agirexperimentarpensar, escritura cartografável em por vir experimentação ramificada em aproximações-diferenças.

¹ Píxo assinado por MiC, bairro da Campina, Belém-PA. Tornou-se domínio público na internet. Refere-se à música *My Pussy é o Poder*, Gaiola das Popozudas.

² Licenciada em Educação Artística, com habilitação em Artes Visuais, pela Faculdade Dulcina de Moraes. Suas pesquisas atravessam a rua, a partir dos lugares de experiência e das narrativas de cotidianos compartilhados. É grafiteira, assina como MiC. E-mail: avidaesonho@gmail.com.

³ Graduada em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Mestra em Arte, Cultura e Sociedade pela mesma universidade, pesquisa Corpo, Estética e Cidade a partir dos campos da Arte, da Filosofia e da Comunicação. E-mail: raphissimaaa@gmail.com.

⁴ Eu só poderia crer em um *Deus* que soubesse *dançar*. – afirmava Friedrich Nietzsche em Assim Falou Zaratustra.

⁵ *Árias Amaríssima de um Instante*. Hilda Hilst. Cadernos da Literatura Brasileira.

Rupturas, múltiplos afetos com velocidades variáveis. Afinal, *há rizoma quando os ratos deslizam um sobre os outros*⁶.

*antes que o mundo se acabe
antes que acabe em nós
nosso desejo*⁷

A normatividade, a excludência e o discurso de unidade construído a partir de uma igualdade patriarcal não estão apenas nos muros higienizados, estão nas gentes, as questões de gênero nascem por revelarem as humanidades, diferenças, e interseções, o encontro arte + pessoas suja os muros, suja as gentes, vira o disco, muda a cadência normativa, excludente e unitária, humaniza, feminiza e dão cor à brancura de paredes, muros, postes, calçadas e afetam, de alguma forma, as pessoas. Afinal, a cidade é culpa sua também.

*sem sonho algum
enquanto chove dentro e fora a chuva fria.
amanhã tem mais.*⁸

O ato essencialmente *individual* da escrita > provocado e atravessado pelo ritmos musicados das palavras-desordens de um *funk* > pixadas nos muros de uma cidade [:]

*você que não conhece eu apresento pra você
sabe de quem eu tô falando?*⁹

Arte:

rizoma-caos. rizoma-crime.



Foto 1: bairro da Campina (área comercial), em Belém-PA.

Fonte: Internet.

⁶ Sobre *Rizoma*. Deleuze; Guattari, 1995, p. 15.

⁷ *Árias Pequenas. Para Bandolim XI*. HILST, 1974. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/hilda.html#ama>>.

⁸ Em *Poesias nunca publicadas de Caio Fernando Abreu*. CHAPLIN; LIMA e SILVA (Org.). 2012, p. 120.

⁹ Trecho de *My Pussy é o Poder*, Gaiola das Popozudas.

A busca de identidade e reconhecimento histórico enquanto seres pensantes, de direitos reafirmáveis e conscientemente resistentes a partir da força da libertação proporcionada pela arte, pela arte na rua, em suas diversas linguagens – literatura, música, circo, cinema, desenho – infiltram a carne, a pele, a mente, os esgotos, o limo.

*o caos é anterior a todos os princípios
de ordem e entropia, não é nem um deus
nem uma larva, seus desejos primais
englobam e definem
todas coreografia possível*¹⁰

Tudo no meio, o muro o feminino a arte. A liberdade de pensamento que gera liberdade de enfrentamento –

*não apenas sobreviva, enquanto espera que a revolução de alguém ilumine
as suas ideias, (...) mas arrisque-se, dance antes que fique calcificado*¹¹.

(então, por que citar um homem na primeira linha?

gênero não é conceito_

, nem amor, nem arte o são.

também não é de graffiti ou pixo ou outra intervenção urbana criminalizada que se fala aqui. É de algo anterior, daquele *tempo para pensar*, para agir, da resistência cotidiana que só existe quando o corpo torna-se pensante.

Assim como a poesia de qualquer linguagem artística está na presença do pensamento, na força do signo-símbolo que cria estéticas de resistência, o amor está no crime, na ideia, no meio de todos _o gênero é movente e está no sentir. Caio não é um homem, é um feminino, sua memória é real, está escrita, cantada, ritmada – para dançarmos.]

Para além do poema da partitura da coreografia do filme do espetáculo do pixo do graffiti, os signos-símbolos das linguagens devem provocar incidentes, memórias eternas em uma criança, cegueira sensível em um adulto, possibilidades de escolha para uma pessoa ou uma população inteira – Oxalá que a dança seja coletiva.

Arte como crime, crime como arte.¹²

, Pensar é a única forma de agir.

O pensamento tem efeitos tangíveis, por isso deve ser real e criminoso, assim como o mundo.

O crime de pensar resiste. O amor também.

+ a arte + a linguagem + o corpo

A metamorfose do espaço cotidiano depende do crime [:] ideia expandida pelo corpo. sujeira-culpa.

>>> símbolos [que também são coisas] e pessoas [que também são simbólicas] – ioga da imagem ou feitiçaria.¹³

¹⁰ Referente a *Caos*, capítulo de *CAOS: Os Panfletos do Anarquismo Ontológico*, de Hakim Bey.

¹¹ Referente a *Crime*, capítulo de *CAOS: Os Panfletos do Anarquismo Ontológico*, de Hakim Bey.

¹² Última frase de *Terrorismo Poético*, capítulo de *CAOS: Os Panfletos do Anarquismo Ontológico*, de Hakim Bey.

¹³ Referente à *Feitiçaria*, capítulo de *CAOS: Os Panfletos do Anarquismo Ontológico*, de Hakim Bey.

*...definimos uma nova cultura com
a nossa excomungada união de corpos,
fusão de líquidos –
as fronteiras imaginárias da nossa cidade-estado
se borram com o nosso suor.¹⁴*

Canhão da máquina-linguagem | gatilho | palavra-soldado-de-guerra | >>>> disparo
>>>>



Foto 2: bairro Cidade Velha, em Belém-PA.

Fonte: arquivo pessoal.

e outro paradoxo: manipuladores e a arte de criminalizar a arte. sensíveis e a arte da crime-ideia dançando com seus corpos pensantes.

Arte

: crianças selvagens dançando feitiçaria, o caos de um amor louco.

P. S.: as palavras pertencem àqueles que as usam apenas até alguém as roube de volta.¹⁵

P. S.²: cidadesar-me-se.

e, sim, este ensaio é fruto de um Amor Louco_

¹⁴ Em *Amor Louco*, capítulo de *CAOS: Os Panfletos do Anarquismo Ontológico*, de Hakim Bey.

¹⁵ *idem*.

Referências

BEY, Hakim. *Caos: os panfletos do Anarquismo ontológico*. Tradução colaborativa. Fonte Digital Protopia.at.

CHAPLIN, Letícia C.; LIMA e SILVA, Márcia I. (Org.). *Poesias nunca publicadas de Caio Fernando Abreu*. RJ: Record, 2012.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. Mil Platôs 1. SP: Ed. 34, 1995.

INSTITUTO MOREIRA SALLES. *Cadernos da Literatura Brasileira*. Encarte. São Paulo, n. 8, 1999.

JORNAL DE POESIA. *Árias Pequenas para Bandolim XI*. Hilda Hilst. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/hilda.html#ama>>.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Assim Falou Zaratustra*. Os Discursos de Zaratustra. Tradução José M. de Souza. Fonte Digital eBooksBrasil.com.

RB; MANDRAK. My Pussy é o Poder. Intérprete: Gaiola das Popozudas. Produção musical: RB Dj e Mandrak. RJ: Independente, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pXcZxiv_5Qs>.

DELEUZE, FOUCAULT E O TRABALHO COM DOCUMENTOS

Flávia Cristina Silveira Lemos¹
Leandro Passarinho dos Reis Júnior²

Introdução

O campo discursivo de relações é tecido imanente ao não discursivo, sendo que o enunciado poderia ser repetido, pois é materializado em práticas de distribuição, “repartição de singularidades, a mesma ordem de locais e de posições, a mesma relação com um meio instituído” (DELEUZE, 2005, p. 22). Porém, o que é repetido pelo enunciado não é a mesma coisa já que há emissões de singularidades em sujeitos e com lugares vazios.

Assim, que o enunciado não pertence a um sujeito, se trata de um murmúrio anônimo. Ora, quando Foucault colocou em xeque os documentos e nossa relação com eles, marcou sua analítica de um monumento arquivo, neste sentido que postulou que os enunciados são diferentes das palavras, das proposições e das frases. Os enunciados são uma função de existência e a unidade mais elementar de um discurso, de acordo com Foucault (2009).

O arquivo é o espaço correlativo que se relaciona com “sujeitos, seus objetos, seus conceitos” (DELEUZE, 2005, p. 18). Assim, “um mesmo enunciado pode ter várias posições, vários lugares de sujeito” (DELEUZE, 2005, p. 19). Haveria um objeto discursivo, para Foucault e não um referente ou intencionalidade. Os enunciados possuem conceitos, esquemas discursivos. Desse modo, “o espaço correlativo é a ordem discursiva dos lugares ou posições dos sujeitos, dos objetos e dos conceitos numa família de enunciados.” (DELEUZE, 2005, p. 20-1).

Além do espaço colateral e do correlativo, Foucault teria postulado “o espaço complementar ou de formações não discursivas (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos)” (DELEUZE, 2005, p. 21). Ora, se há enunciados nas instituições os mesmos também se referem concomitantemente às instituições, o que implica em configuração de objetos e constituição de posições de sujeitos. Em uma análise, produzimos uma dispersão entre as diversas práticas que construíram os dispositivos de proteção da criança e do adolescente, a partir das emergências dos objetos infância e adolescência, problematizando-os enquanto efeitos de práticas de objetivação.

O trabalho do genealogista é demorar-se sobre os documentos como monumentos que narram o cotidiano, os detalhes banais, o que parece não ter história e realizar uma descrição e análise paciente, minuciosa. “O objeto se explica pelo que foi o fazer em cada momento da história” (VEYNE, 1998, p. 257). O que se problematiza são as práticas de ver e de dizer, de acordo com Deleuze (2005); nesse caso, instituições são práticas e não totalidades fechadas que operam como mecanismos.

De acordo com Foucault (1979, p. 244), a genealogia entra em cena pelo campo de forças, dinâmicas e móveis, exercidas pela formação de um diagrama enquanto um dispositivo, ou seja, conforme “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”.

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação de Psicologia Social da Universidade Federal do Pará. E-mail: flavialemos@ufpa.br.

² Bacharel e Licenciado em Psicologia, Licenciado em Pedagogia, Letras e Ciências Biológicas. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará.

O dispositivo pode qualificar algumas falas, desautorizando outras; conservando alguns discursos em arquivos e banindo outros, distribuindo alguns discursos e impedindo a circulação de outros, definindo fronteiras de discursos em disciplinas específicas, produzindo veneração de determinados discursos, recortando-os e os recompondo em novas roupagens. Analisar os fatos de discurso no elemento geral de arquivo é considerá-los não absolutamente como documentos (de uma significação escondida ou de uma regra de construção), mas como monumentos [...] (FOUCAULT, 2005, p. 95).

“[...] Entre o poder e o saber, há diferença de natureza, heterogeneidade; mas há também pressuposição recíproca e capturas mútuas e há, enfim, primado de um sobre o outro [...]” (DELEUZE, 2005, p. 81). Nesse sentido, procuramos marcar os traçados das lutas, tensionando os consensos que visam silenciar as vozes dissonantes e aplacar a coragem da verdade, sem temer os riscos desta experimentação. Por isto, que toda a filosofia de Foucault é uma pragmática do múltiplo (DELEUZE, 2005).

Fazer uma pragmática, conforme assinala Veyne (1998) é descrever as práticas como o que é feito, como história problema do que foi feito por nós, concretamente e materialmente, sem causalidade e sem finalidade; que, por sua vez têm correlatos, referentes; ou seja, eles se referem a um tema, em um espaço de correlação. Ainda vale mencionar a ligação dos enunciados com as condições de emergência dos objetos, em termos das possibilidades de aparecimento e de limitação. Os enunciados têm suportes, lugares e datas, podem ser repetidos; todavia, a enunciação não se repete (FOUCAULT, 2009).

Os discursos são um conjunto de enunciados organizados em um sistema de formação discursiva, em que a análise não deverá ser interpretativa, nem partir das deduções lineares, mas das posições dos sujeitos, da formação dos objetos, das modalidades enunciativas, dos lugares institucionais, dos lugares estratégicos, da formação dos conceitos e dos temas (FOUCAULT, 2004).

Considerações finais

O arqueólogo não busca conceitos gerais e abstratos e sim os analisa em um jogo de aparição e deslocamento. Um objetivo fundamental na pesquisa com arquivos é demarcar quais seriam as correlações entre os temas e as transformações ocorridas é importante bem como levantar o espaço comum entre os conceitos e os temas que foram relacionados. Há uma exterioridade do discurso e não uma lógica interna baseada em intencionalidades.

As práticas são um posicionamento de certo estatuto, um lugar de onde se fala, portanto, um campo genealógico de poder, o qual está articulado aos lugares institucionais ocupados. Já, as modalidades enunciativas estão vinculadas às ordens do discurso em termos de comentário, sociedades do discurso e doutrinárias etc. Para Foucault (2004), analisar o princípio do comentário é importante para efetuar uma ontologia crítica de nós mesmos, pois a repetição de enunciados funciona pela lógica de um conjunto de autores hierarquizados pelos controles discursivos.

Outro ponto relevante é a interrogação da formação das disciplinas e como essa organização dos saberes de forma disciplinar visa criar uma ideia de unidade discursiva para o que de fato é disperso. Ainda vale observar a tática apresentada por Foucault (2004) da interrogação dos controles exercidos pelas sociedades doutrinárias e pelas sociedades do discurso dogmáticas. Ambas, selecionam alguns discursos e interditam outros, em um jogo permanente e de coexistência de linhas entrecruzadas.

Analisar a produção dos arquivos como suportes de guarda de um conjunto de documentos montado e selecionado, criado e conservado implica interrogar sobre a constituição dos mesmos, os discursos que trazem e as relações de poder que ensinam.

Referências

DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992 (b). p. 219-226.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

VEYNE, P. Foucault revoluciona a história. In: *Como se escreve a história*. Brasília: UNB, 1998.

OS LIVROS DA PRAÇA: DIFERENTES LEITURAS NA ALFÂNDEGA - PORTO ALEGRE / RS

Thais Cunegatto¹

Há tensões complexas no cenário porto-alegrense no que tange às formas de apropriação da zona central, também concebida como “Centro Histórico” da cidade. O intuito deste texto é o de trazer o universo polifônico circunscrito a este espaço urbano, palco de disputas de diferentes atores sociais, com seus estilos de vida diversos e que, por conseguinte, coloca distintos sujeitos em diálogo, sejam eles os *habitués* locais, os moradores, os transeuntes, os comerciantes, a mídia e o Estado.

Para trazer essa polifonia à tona, o texto em questão analisa um micro-evento no âmbito de um evento maior, cujo cenário é a Praça da Alfândega.

A Praça da Alfândega está situada no centro de Porto Alegre, mais especificamente na Rua da Praia. A praça constituiu-se ao longo do tempo um território de enraizamento e de trocas sociais pautadas na heterogeneidade social e cultural dos indivíduos e/ou grupos que por ela são atraídos. Sendo assim, trata-se de um espaço singular da cidade, marcado por intensas trocas sociais acumuladas ao longo da passagem do tempo. Embora toda Rua da Praia esteja implicada em conflitos, é no território da praça - uma espécie de coração do centro - que se evidenciam os conflitos e dinâmicas que analisarei.

Trago as tensões urbanas que emergem das interações entre personagens urbanos entre si e destes em relação a cidade, esta última sujeita às ações do Estado. Portanto, estão envolvidas questões entre “a casa, a rua e outro lugar”, conforme aponta Roberto Da Matta (1985), para tentar elucidar a forma como os atores sociais distintos, com estilos de vida e *ethos* diferenciados, disputam e vivenciam o mesmo espaço urbano, no caso, a Praça da Alfândega, um dos “subespaços”² (DA MATTA, 1985, p. 48) da Rua da Praia.

Essas tensões e conflitos se dão em múltiplas formas e situações. Trago o relato de uma experiência que dimensiona um evento, em sua densidade: o episódio do roubo do livro da estátua de Carlos Drummond de Andrade e seus desdobramentos narrativos e discursivos, ocorridos na Feira do Livro em 2007.

“O livro roubado”

Nos bancos da Praça da Alfândega, sentam-se senhoras e senhores de idade avançada, donas de casa, vendedores de cafezinho, prostitutas, jogadores de dama, engraxates e é também onde se localiza a estátua de Mário Quintana: que é retratado sentado em um desses bancos, olhando para a estátua do amigo e poeta Carlos Drummond de Andrade enquanto esse lê em pé um livro embaixo das frondosas árvores da praça. Ambas as estátuas foram feitas em 2001, pelos artistas Francisco Stockinger e Eloisa Treguajo.

Em meados do mês de outubro de 2007, véspera da 53ª Feira do Livro, todos preparativos estão em andamento: ergue-se a lona, as barracas começam a ser montadas, os

¹ Antropóloga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutoranda em Antropologia pela Université Laval - Québec (Canadá). E-mail: tcunegatto@gmail.com.

² A casa e a rua, de acordo com Roberto Da Matta, estão em uma relação complementar de oposição, pois “a rua tem seus espaços de moradia e /ou de ocupação, e a casa também tem seus espaços arruados” (1985:48). É, assim, neste interstício que se encontra o espaço das praças públicas que ao abrigarem características tanto da “casa” como da “rua” tornam-se “subespaços” com temporalidades distintas.

livros encaixados, a praça de alimentação começa a ser montada. A Praça da Alfândega é preparada para sediar o grande evento cultural da cidade de Porto Alegre. Seus espaços serão repletos de pessoas por todos os lados: adultos, crianças, idosos, adolescentes. A classe média prepara-se para visitar o centro da cidade. Eis que um problema de “segurança pública” surge no espaço em que tal evento acontecerá: o livro de bronze é roubado das mãos da estátua que homenageia o poeta Carlos Drummond de Andrade.

Zero Hora, dia 18 de outubro de 2007

Opinião ZH

E agora José (Fogaça ou Francisco Mallmann?) O livro sumiu/das mãos do poeta/no meio da praça/saiu no jornal/o povo notou,/a polícia nem viu/nem a guarda municipal./E agora, José/ Você diz o quê?/que é apenas um empréstimo/ e vão devolver?/ Não dá pra crer. / E agora, José?/ Você que faz versos/que canta a cidade/de um jeito legal/ etecétera e tal,/você acha normal, /ou acha demais?/ E agora, José?/Você que comanda/ a força legal /que manda prender /não deixa beber/ e crê na oração, /vai achar o ladrão?/ E agora Drummond? E agora Quintana?/Vocês que estão longe,/que viraram bronze,/ por que não gritaram?/ Se vocês gritassem/ se vocês gemessem, / se vocês tocassem, / a valsa vienense,/ talvez evitassem/ o furto e a vergonha/ do povo riograndense.

Coluna Paulo Santana

Agora roubaram o livro das mãos do Drummond. Qualquer dia vão roubar o corpo inteiro do Drummond, depois a estátua inteira do Quintana. Vão roubar tudo. Eu não posso entender como gente minimamente inteligente não percebe que os parques e praças abertos à noite significam destruição. É a mais esférica imbecilidade investir diariamente nos parques e nas praças e ver tudo que é investido é dilapidado diariamente. Não fechar os parques e praças à noite é, portanto, uma rotunda imbecilidade.

Saída a campo dia 25 de outubro de 2007

Eu: Frida, você sabe do roubo do livro? Deu até no jornal.

Frida: Tiraram o livro, tem o Mario Quintana e aquele outro lá o Andrade, só não levaram eles porque é muito pesado e é grudado no asfalto. O povo já disse daqui a pouco vão levar estes homens daqui, ainda não levaram porque é pesado, levaram só o livrinho.

Eu - Tinha gente até falando em cercar a Praça no jornal...

Enquanto ri um sorriso amarelo, Frida responde: “Daí fica ruim, porque vão tirar nós daqui”.

É na Praça da Alfândega que encontro Cândido, um *habitué* do local que descreve seus diversos grupos:

Aqui tem de tudo: têm os caras ali que jogam dama, fazem até campeonato, estão sempre aqui; têm os aposentados que ficam perto dos engraxates; têm as prostitutas; têm os feirantes da feirinha ali atrás; e têm nós. Aqui todo mundo se conhece e sabe da vida de todo mundo, se tu continuar vindo aqui, vai saber também, dá até pra escrever um livro!

O “nós” a quem Cândido se refere é o grupo com o qual me relacionei entre junho de 2007 e abril de 2008. Entrei nessa rede por intermédio de Frida, que me apresentou a Vera, a Alemoa, e o

Cândido, conhecido como professor. Todos eles se encontram sempre na Praça da Alfândega para “jogar conversa fora”, comer, chorar, sorrir, ou simplesmente o que tiver que ser.



Frida é uma senhora de 82 anos, nascida em Dois Irmãos, cidade onde trabalhou na lavoura até a morte de seu marido, quando migrou para Porto Alegre com seu filho. Aqui trabalhou como empregada doméstica até se aposentar. Pergunto a Frida qual a importância da Praça da Alfândega para a sua vida, se as suas idas cotidianas ao espaço da praça deviam-se aos amigos que ela encontra no lugar. A sua resposta mistura lembranças familiares com o seu cotidiano atual.

Não, amigos eu tenho sim, venho aqui há 30 anos, fiz vários amigos, uns já morreram, outros se mudaram. Tenho umas amigas aqui, mas venho aqui e me sento todos os dias na frente deste prédio para me lembrar de meu filho, que trabalhava ali, ó, naquele andar. Venho matar a saudade, parece que a qualquer momento ele vai sair dali.

Obviamente Frida não fica apenas sentada em um banco da praça relembando nostalgicamente o passado. Suas idas diárias à Praça da Alfândega também são o resultado de uma rede de reciprocidade a qual pertence e que, embora alguns personagens mudem acaba se mantendo ao longo do tempo.

Frida mora em um quarto de hotel na Avenida Farrapos, zona marcada pela existência de prostíbulos. Com aposentadoria de um salário mínimo somado à ajuda de seus amigos da Praça, ela se sustenta. Seu filho mora em Dois Irmãos e, segundo ela, por causa da nora, que “não gosta de velhos”, pouco o vê. Sobre este assunto, Cândido segreda que a maioria dos velhos que ali estão, na realidade, são solitários e carentes, permanecendo na praça para o tempo passar e ter com quem conversar, porque “estão abandonados e não têm ninguém”. Ele relata outros três casos de senhores que sempre estavam ali e que se encontravam na mesma situação de Frida, um deles já havia morrido. Este senhor que não conheci se chamava Jarbas; sobre ele, Frida contou: “Ele teve uma morte feliz, morreu aqui no banco da Praça.”

Eis aqui um caso típico que Michel Maffesoli (1994, p. 64) apontaria como um “espaço de celebração”, onde o denominador comum é o lugar da sociabilidade que acolhe o sentimento de pertença. São as celebrações do corpo, da imagem, da amizade, da comédia, do esporte, quaisquer que sejam os motivos em celebração, são ali desenrolados, pois o próprio lugar é “laço” que une seus *habitués*. Lugares como a Praça da Alfândega tem a pontencialidade de tornar até mesmo a forma da perda (do amigo) um acontecimento afortunado, porque ela aconteceu no “espaço de celebração” de onde a felicidade emana.

Jornal Já, 02 de novembro de 2007

A entrevista coletiva para apresentar as novidades da 53ª Feira do Livro de Porto Alegre, na manhã da quinta-feira, 18 de outubro, transformou-se em um ato de protesto. Motivados pelo roubo do livro que a estátua de Carlos Drummond de Andrade segurava – o monumento de Xico Stockinger, localizado na Praça da Alfândega, homenageia também o poeta Mario Quintana – o patrono do evento, Antonio Hohlfeldt, e o presidente da Câmara Riograndense do Livro, Waldir da Silveira, condenaram o ato e garantiram que “o vandalismo não vai interferir na Feira”.

Silveira tranquilizou os frequentadores quanto à segurança na Praça. O presidente da CRL acredita que o problema não vai se repetir. “Temos um esquema garantido pela Brigada Militar que é excelente”, observa Silveira. O livro roubado será devolvido às mãos de Drummond em uma cerimônia, ainda sem data prevista, que vai marcar a instituição do Dia Contra o Vandalismo na capital do Estado.

Além da condenação pública do ato, a “arma” na qual a organização aposta suas fichas para combater o vandalismo é a ação social. “Esse não é um evento só de literatura, mas também de cidadania”, salientou Hohlfeldt. (...). Naira Hofmeister

Com a eminência da Feira do Livro, evento anual que marca há 54 anos a cidade de Porto Alegre, algumas vozes emergiram acerca da segurança pública da Praça da Alfândega, espaço de sociabilidade no qual o evento ocorre. O roubo do livro desencadeou um processo já antes existente, por sinal, latente. Porém, desta vez “publicizado”: “O que fazer para manter a segurança na praça durante a Feira do livro?” Esta é a pergunta de jornalistas e da guarda municipal. Outra pergunta que emerge de outros personagens é: “O que farão conosco, que sempre estamos aqui na Praça, durante a Feira do livro?”, indagavam os atuais *habitués* do espaço.

A Feira do Livro é um evento que evidencia, portanto, uma tensão pré-existente e levanta perguntas, como: a quem “pertence” a Praça? De quem e para quem é a Feira do Livro? Uma resposta simples, apontaria o fato de que tanto a Praça da Alfândega quanto a Feira do Livro são espaços destinados aos cidadãos porto-alegrenses. Pois bem, que cidadãos são estes? O que significa ser cidadão neste contexto urbano?

A antropóloga Cláudia Fonseca (1994), em seu texto “Antropologia, Educação e Cidadania”³ coloca-nos frente a algumas respostas possíveis para tais perguntas, no que se refere, especialmente à questão da cidadania em um país como o Brasil, cujas desigualdades sociais, econômicas e políticas são alarmantes e “ultrapassam o limite da imaginação”, como esclarece a autora.

Essas desigualdades são responsáveis pela situação de “apartação” reinante, na qual, muitas vezes, “rico” e “pobre” só se encontram em situações de faxina ou assalto. Por um lado condomínios de luxo, rodeados de grades de ferro, por outro, favelas que se estendem até os quatro horizontes, levando a justaposição na mesma sociedade, de modos de vida radicalmente diferentes um do outro. (FONSECA, 1994).

Essa estrondosa desigualdade social acaba por refletir nos domínios do espaço público. O antropólogo Roberto Kant de Lima (2001) mostra como as concepções de espaço público são cruciais para a compreensão do regimento deste. Trazendo diferenças entre as concepções geridas na França, nos Estados Unidos e no Brasil, o autor demonstra que a própria concepção

³ Texto retirado do site <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-escola/professor/artigos/antropologia....pdf>>.

brasileira de “espaço público” está baseada em uma pré-noção de que o público é “apropriado particularizadamente, seja pelo Estado, seja por membros da sociedade autorizados ou não por ele” (KANT DE LIMA, 2001, p. 04).

Portanto, trata-se de um espaço aparentemente caótico para quem não compartilha os seus códigos de apropriação. Sendo assim, a construção da ideia de “igualdade” pauta a “semelhança” (apenas para quem pertence ao mesmo universo de sentido) e não a “diferença” entre as pessoas.

Assim, o Estado cumpre um papel totalitário regulamentando quem são os “cidadãos” que podem ou não usufruir de tal espaço público. Tal dilema gera, assim, “negociações (do espaço público) que se tornam deslocamentos estruturais, que afetam posições desiguais em uma hierarquia excludente” (KANT DE LIMA, 2001, p. 05).

Neste contexto devemos repensar o que significa ser “cidadão”, quando, a princípio, todos seriam providos dos mesmos direitos de uso do espaço público, mas que, na prática, “uns são mais cidadão que outros”, podendo restringir, mesmo que por ação do Estado, o acesso de determinados cidadãos a determinados espaços e momentos específicos, como foi o caso das prostitutas, dos feirantes e dos vendedores de comida na Praça da Alfândega no evento Feira do Livro.

A Praça da Alfândega é um espaço público, uma *res publica*, na qual atualmente as pessoas oriundas das camadas populares sociabilizam diariamente e constroem suas identidades, afirmando-se como pertencentes àquele espaço: “Sou da Praça”, diz um engraxate. Dessa forma, tendem a se apropriar do espaço, particularizando-o como o seu lugar, de acordo com seus códigos de postura e de sociabilidade.

Este discurso pode ser ouvido nas vozes trazidas por Heloísa Corrêa Gravina (2006), que, ao relatar seu estudo sobre a Praça da Alfândega, também traz a seguinte pergunta: “De quem é a Praça?” A autora vê nas prostitutas que configuram este espaço um processo de construção identitário vinculado à Praça da Alfândega: “Sou prostituta da Praça da Alfândega”. E, assim, percebe-se que grupos distintos afirmam sua identidade por meio de um espaço da cidade, como é o caso da Praça da Alfândega.

Obviamente isso não significa dizer que a Praça da Alfândega é de fato destes *habitués*, mas, com certeza, são estes personagens que a compõem e a conformam, dinamizando parte do seu cotidiano.

Outra pergunta que fica: “Para quem é a Feira do Livro?”. A Feira é um evento anual que busca promover a cultura escrita, a adoração ao universo livresco. Com apoio fiscal, os livros durante este evento têm seus preços reduzidos em cerca de 20%. A Feira do Livro, no entanto, como já colocou Heloísa Gravina ao relatar suas impressões do que seria o evento para nós, membros da “classe média intelectualizada”, é um “evento mágico”, que permite que vejamos o centro de Porto Alegre com outros olhos, levando-nos, assim, até ele; é um evento “popular” de consagração ao livro.

Frida ao relatar as impressões de seus amigos sobre a Feira do livro desabafa, afirmando que um deles se recusa a passar pela Alfândega durante a Feira, pois “roubaram a nossa Praça”.

Nesse sentido, pode-se perceber que durante a “Feira do Livro” a lógica de apropriação da Praça da Alfândega é alterada mediante as ações do Estado, que buscam moldar o espaço de acordo com a lógica dos “estratos médios”, a fim de que estes possam deambular sem constrangimentos morais naquele que é um espaço público (proibindo a circulação das prostitutas, dos vendedores de cafezinho e de qualquer “elemento” inoportuno).

O livro de Drummond

Dia 25 de outubro de 2007
Excerto de diário de campo,



Estávamos sentados em um banco, em frente a uma banca de livros que começava a ser montada. Arrumavam os livros, separavam os saldos “a cinco reais”. Cândido, Frida, Seu Adão e eu observávamos. Cândido e Seu Adão confessaram que não suportavam a feira, pois ela mudava tudo e, além de tudo, segundo Adão, a própria feira havia mudado, pois antes os governantes pelo menos enfeitavam a praça com flores, hoje nem isso. A feira apenas “enfeia a praça”. Cândido complementa que a praça é pequena demais para abrigar tamanho evento; a Feira do Livro deveria se mudar para o Cais do Porto, que, segundo ele, é bem mais espaçoso, mas Adão corrige “é uma questão de tradição” que a Feira se mantém ali, e, por isso, ela não se muda, todos é que mudam por causa da feira.

Perguntei se eles continuavam frequentando a Praça nos dias de Feira, se conseguiam se encontrar, como de costume. Eles afirmaram que embora não gostem do evento, continuam indo ali. Frida confessa que já gostava da Feira, mas agora é muita gente, não dá para ver as pessoas circularem e, além de tudo, tem que chegar muito mais cedo para conseguir um banco livre durante a Feira.

Seu Adão é um senhor negro, por volta dos 70 anos. Todas as vezes que eu o vi na praça, ele estava bem alinhado, de terno, gravata, sapatos bem engraxados. Seu Adão e Cândido saem. Adão vai até a Igreja, pergunto a qual, e ele diz que é a Universal, igreja que o “salvou, pois agora ele não bebe e não fuma”, por isso é muito devoto. Vai à Igreja todos os dias.

Permanecemos Frida e eu, tento saber um pouco mais sobre o que ela pensa da Feira do Livro, pois enquanto os homens estão próximos, ela pouco fala, a fala fica destinada ao masculino, por mais que eu tente dar voz a ela. Frida enfatiza que quando não tinha amigos gostava da feira, pois se distraía, mas agora, é um problema, pois muitos deles se recusam a estar lá durante o evento. Além disso, um grande problema é que os vendedores de cafezinho não podem circular na Praça durante a feira, pois a SMIC proibiu o comércio. Pergunto por quê? Frida garante que é só para ganhar dinheiro e tirar o trabalho de seus amigos. Ela compara o trabalho dos vendedores de café, com o dos camelôs que volta e meia fazem manifestações ali por causa da apreensão das mercadorias por parte da SMIC. Eu permaneci com o gravador ligado durante a conversa com Frida e, agora, tentando reescutar a fita, retiro algumas frases ditas por ela que narram o evento dos camelôs:

“Camelô veio vindo”, “Polícia é ladrão”, “não deixa nós trabalhar”, “polícia é ladrão”, e diziam que ia “quebrar tudo”, eles vieram aqui três vezes, eles querem quebrar tudo. Frida fala que apesar de ter pouco estudo ela acha que não são os fiscais da SMIC os responsáveis “porque eles só obedecem regras de quem manda de verdade e que a revolta dos camelôs não está certa, porque eles ameaçaram quebrar as lojas que ficam ali na Rua da Praia e isso é injusto porque os lojistas não têm culpa também”.

Mas, segundo ela, a proibição da venda do cafezinho também é injusta, pois “a pessoa tem que comer, tomar suco e café, mas a SMIC briga com os camelô e não deixa, não deixa vender cafezinho”. Ela conta sobre duas vendedoras de comidas e bebidas que possuem família para sustentar - tem a mãe e os filhos – e estão impedidas de trabalhar: “elas vendem bem aqui e agora não podem trabalhar, eles não querem que venham aqui”. Conta que os vendedores de comida e bebida que antes circulavam pela Praça agora ficam ao seu redor, tentando vender para os clientes fiéis que vão até onde estão, para comprar seus produtos.

Danilo, que também é vendedor de cafezinho não estava ali e “apesar do café dele ser ruim, ele tem que ganhar dinheiro”. Frida conta que compra “das guria”, na verdade ela corrige, que não é ela quem compra e sim suas amigas porque “eu não tenho dinheiro, mas compram pra mim!”

Estávamos embaixo da marquise, em uma espécie de teto que cobre a feira e deixa o espaço bem abafado, sentadas num banco onde o sol queimava em nossas costas, “mas era o lugar que tinha”, desabafa Frida. O calor é insuportável e eu mesma começo a ficar com raiva da SMIC, pois tudo o que queria era alguém que passasse por ali e me vendesse uma água.

Ainda sobre a feira, Frida revela que no ano passado ela fez amizade com o pessoal de uma banca de livros que ficava exatamente na frente de onde estávamos. Pergunto se é a mesma banca, mas ela disse que não sabe se é a mesma banca, pois as pessoas não são as mesmas.

A Feira do Livro embora altere totalmente a lógica dos *habitués* da Praça da Alfândega encontra-se em um misto de adesão e repulsa por parte deles.



No domingo, dia 04 de novembro de 2007, estive na Feira do Livro e encontrei tanto Frida quanto Seu Adão; ambos estavam “escondidos”, tapados por uma banca, mas lá estavam. Resistência, adesão ou apenas uma prática cotidiana?

O roubo do livro serve aqui como metáfora dessa tensão que pré-existe. Mas a cena que descreverei aqui também serve como metáfora das estratégias de permanência que estes *habitués* praticam em sua estada durante o evento.

O livro roubado causou alvoroço, notas em jornais e discussões públicas, ou seja, uma série de discursos emergiu a partir desse incidente. No domingo em que estive na praça, tanto Frida quanto Seu Adão e as estátuas de Quintana e Drummond também lá estavam... Mas havia algo diferente: o que tinha nas mãos de Drummond? Vejam só...um livro.

Havia tumulto perto das estátuas, todos paravam para ver o que estava acontecendo. Será que queriam ver a falta do livro? Ao me aproximar, percebo um cenário montado: duas mulheres sentadas no banco à frente das tão famosas estátuas, enquanto um lambe-lambe tira uma foto de ambas. Nas mãos de Drummond, um livro, não o bronze, aquele roubado, mas um livro já amarelado, no qual o vento revolta as folhas que esvoaçam está sobre as mãos da estátua. Pessoas param para olhar, também vou até a estátua de “Drummond” e lá está um livro, cujo título inusitado para a situação é “Diário de um ladrão”. Dentro do livro há um bilhete “Leia, e ponha de volta na mão da estátua. Obrigado. 27-10-2007”. Pergunto ao lambe-lambe se tinha sido ele quem tinha colocado o livro ali, o homem afirma que sim, mas que teria que restaurá-lo, pois todos ali paravam para ver a façanha do novo livro.

O espaço das estátuas tem sido um ponto de atração desde a sua inauguração em 2001. Frida afirma que as pessoas vão sempre ali para tirar fotos. Sendo o ofício de lambe-lambe tirar fotos, o que faria ele senão aproveitar o incidente das estátuas como estratégia de venda, e, assim o fez. Filas e filas lá estavam para tirar fotos com o “novo” livro que Drummond oferecia a Mário Quintana.

A história que acabara de vivenciar me deixou intrigada. Volto para casa e navego na Internet em busca de informações: a busca é feita pelas palavras “roubo do livro”. Diversas matérias em jornais virtuais e *blogs* esboçam distintas opiniões e dentre elas, aparece uma matéria intitulada “tinha um livro no meio do caminho”, depois desta, várias outras me revelam a outra face da mesma história proferida pelo lambe-lambe.



Descubro que o lambe-lambe chama-se Varceli Freitas e que, na verdade, ele não foi o autor da ideia de colocar nas mãos de Drummond o livro “Diário de um ladrão”, como supunha a partir de nossa conversa, mas sim, seu guardião. O livro “Diário de um ladrão”, título do francês Jean Genet, surgiu da biblioteca do jornalista e chargista gaúcho Augusto Bier que, em uma atitude de protesto, o colocou sobre as mãos da estátua. “Tive a ideia de colocar o livro na estátua para chamar a atenção para o desamparo da estátua sem o livro, um desamparo que é também nosso” - comenta Bier, 48 anos, natural de Santo Ângelo, para o jornal Zero Hora.

Varceli Freitas zelava pelo livro, recolhia-o todos os fins de tarde, levando-o para sua casa, para que não tivesse o mesmo destino do livro de bronze de Drummond. Lendo a reportagem da

Zero Hora pude compreender a sua conversa comigo, pois o lambe-lambe desabafa ao repórter: “Já teve quem quis passar a mão, quem quis comprar. Estou dizendo que o livro é meu porque, se não for assim, o pessoal não respeita e leva. Levo e trago todos os dias, se preciso.”

E assim o fez. Levou e trouxe todos os dias em que ocorreu a feira. O livro era o espetáculo da Praça da Alfândega e, por conseguinte, da Feira do Livro. A reposição do livro não era apenas uma brincadeira, era um protesto que impunha mistério e fascinação aos visitantes. As pessoas ali paravam e fotografavam – inclusive, tirando fotografias suas junto à estátua – fosse com Varceli, com suas máquinas digitais, ou mesmo, com o celular.

Ao saber de toda a repercussão de seu protesto Augusto Bier exclamou: “Que ótima notícia. Esse livro não é meu mais. É do Drummond. E é nosso!”.

O livro permaneceu até o dia 06 de novembro, quando também foi tirado das mãos de Drummond sem Varceli perceber. O lambe-lambe, em uma reportagem para Zero Hora, explicou: “Tinha uma gurizada cercado a estátua, e eu estava aqui cheio de trabalho e me distraí. Quando olhei de novo, já não estava mais”.

Mais rápido do que o esperado, o livro de bronze foi repostado, devolvido às mãos de Drummond, no dia 7 de novembro. No entanto, seu livro ficou coberto por um tapume até o dia 9 de novembro. Houve uma cerimônia solene para reposição, com a presença dos escultores da peça Xico Stockinger e Eloísa Tregnago, bem como a do prefeito da cidade, José Fogaça.

A volta à rotina

Em busca das narrativas emergentes nesse cenário urbano e, para elucidar as diversas questões oriundas da leitura das notícias, vou a campo no domingo seguinte, dia 11 de novembro de 2007. Puxo conversa com uma senhora. “Ah o livro da estátua está ali de novo?” Ela afirma que sim e já começa a falar do absurdo do vandalismo, mas que isso não era privilégio nosso, pois em Copacabana tinha acontecido o mesmo! Esboço surpresa, ela diz que sim, que roubaram uma estátua em Copacabana.



Enquanto isso, várias pessoas param perto do banco da praça para tirar fotos junto às estátuas de Drummond e de Quintana, algumas com seus celulares, outras com a câmera digital. Uma pessoa tira foto da outra, um revezamento de amigos que passam a alternar o papel de fotógrafo. O lambe-lambe aproveita e diz para um casal que espera na fila: “Ó, aproveitem que agora o banco está vazio, não tem ninguém tirando fotos”.

Os bancos costumam ser disputadíssimos, como explicou Frida em outro momento; são tidos como um espaço de descanso. “Há que chegar antes para ter um lugar bom para sentar”, mas este banco, embora seja disputadíssimo, não tem apenas a função de assento, pelo menos

no evento Feira do Livro. Ele serve para tirar fotos, como um ponto de amarração da memória do lugar; mais ainda, estas fotos servem para testemunhar, ou o roubo do livro de bronze (há três semanas), ou o livro recolocado temporariamente pelo lambe-lambe (há uma semana), ou mesmo, o livro de bronze recolocado (nesta semana). As fotos tiradas tanto com celulares, máquinas digitais como pelo lambe-lambe, narram o episódio do roubo do livro e seus desdobramentos. Não quero dizer com isso que antes as fotos não fossem tiradas, obviamente já fotografavam as estátuas. Até onde sei sempre se tirou fotos, mas desta vez foi um acontecimento. Todos paravam para ver a estátua, comentavam, apontavam, tocavam e, por último, imortalizavam o momento pelo clique fotográfico.

Esta é a estátua do roubo! Até onde vai o vandalismo! Olha ali, o livro tá de novo, no início da Feira não tava! Olha o livro que tá ali, quem era que botou? Tem que prender o vagabundo que faz isso, onde já se viu!

Primeiro, as frases rápidas e algumas brincadeiras, depois, um clique fotográfico. Mudam as pessoas que opinam e relembram o roubo do livro, mas a função permanece. Mais uma senhora passa e comenta com o marido: “Ah tu viste que roubaram os óculos da estátua no Rio de Janeiro”, daí já eram duas pessoas, e uma informação a mais: foram os óculos que roubaram, mas de qual estátua do Rio de Janeiro?

Pergunto ao ajudante do lambe-lambe quando recolocaram o livro de bronze. Ele afirma não saber, mas que devia ter sido na sexta-feira. Comento com ele sobre o livro que estava ali na semana passada, e ele retruca “que livro? “Ah sim, o “Diário de um ladrão”. Mas não dá muita conversa, penso estar importunando, pois trabalho é o que não falta para ele.

Permaneço parada mais um pouco, pensando sobre a diferença dos tempos fotográficos. Um casal senta no banco da estátua para tirar fotos com o lambe-lambe. Ajeitam-se, fazem poses, beijam-se, abraçam-se, sempre voltados para a câmera, quando de repente Varceli sai debaixo do tapume preto da câmera escura e diz que irá começar a fotografar. O casal não entende muito bem, afinal de contas já não estavam sendo fotografados? Estavam posando para a fotografia todo aquele tempo e só agora começaria a sessão fotográfica? Varceli explica que ele estava coberto pelo tapume porque estava finalizando uma outra fotografia retirada anteriormente. Sendo assim, o casal retorna a fazer poses. Enquanto isso, a senhora com quem converso, a dona das fotografias que estavam sendo finalizadas, já está esperando há 10 minutos pela sua foto. Naquele meio tempo, entre a fotografia a ser finalizada e outra a ser retirada, no mínimo 10 pessoas foram até o local e tiraram inúmeras fotografias com suas câmeras digitais e logo foram embora.

A Feira do Livro como um evento performático

A intenção de analisar a Feira do Livro como um evento performático, ou ainda, na concepção de Victor Turner (1974), como “um drama social” pareceu-me adequada a partir dos estudos na disciplina desenvolvida pela professora Maria Elisabeth Lucas (PPGAS, UFRGS), bem como a possibilidade de analisar, mediante tal noção, as experiências que registrava durante as saídas a campo. As conversas com os *habitués* da Praça, que previam o “inferno” que seria a Feira do Livro, que começaria dali há uma semana, também me ajudaram a optar por aquele caminho. A minha primeira reação foi de espanto, pois pelo que soubesse a Feira começaria em por volta de umas três semanas. A partir da pergunta “mas não é daqui a um mês?”, obtive a resposta “sim, mas os preparativos começam duas semanas antes; a feira para nós dura mais de um mês, porque tem o antes, o durante e o depois. É um inferno!”, afirmou Cândido. Empolguei-me. Pensei é isso! A Feira do Livro como um evento performático.

Obviamente, esta não foi uma análise inédita. Como Gravina apontou, “analisar a Feira enquanto um ritual é relativamente simples: um acontecimento extraordinário, que interrompe o fluxo cotidiano e instaura uma nova ordem, temporariamente, num espaço determinado” (GRAVINA, 2006, p. 107) Mas, como a autora também o fez, gostaria de ver este evento a partir de uma perspectiva êmica, ou como ela coloca, pelas “margens”, à luz da teoria do “processo ritual” de Victor Turner (1974).

O que ressalto aqui é o que Tambiah (1984) já apontava, ou seja, a emergência desse ritual; as pequenas transformações no cotidiano; os discursos que vêm à tona e saltam aos olhos; a tensão que cria entre os diversos agentes sociais e, mesmo, a união instaurada entre os grupos que a frequentam, pois personagens que antes buscavam se distinguir, como as prostitutas e as velhinhas aposentadas, unem-se como uma espécie de “communitas⁴” identitária “Somos da Praça”. Por mais que Frida ressalte que “cada um tem o seu lugar”, é exatamente o não respeito ao “lugar deles” que gera durante esse evento performático a existência desta communitas.

Segundo Stanley Tambiah (2003, p. 11), numa Tradução feita por Marisa Peirano:

O ritual é um sistema cultural de comunicação simbólica. Ele é constituído de seqüências ordenadas e padronizadas de palavras e atos, em geral expressos por múltiplos meios. Estas seqüências têm conteúdo e arranjo caracterizados por graus variados de formalidade (convencionalidade), estereotipia (rigidez), condensação (fusão) e redundância (repetição). A ação ritual nos seus traços constitutivos pode ser vista como “performativa” em três sentidos: 1) no sentido pelo qual dizer é também fazer alguma coisa como um ato convencional (como quando se diz 'sim' à pergunta do padre em um casamento); 2) no sentido pelo qual os participantes experimentam intensamente uma performance que utiliza vários meios de comunicação (um exemplo seria o nosso carnaval) e 3), finalmente, no sentido de valores sendo inferidos e criados pelos atores durante a performance (por exemplo, quando identificamos como 'Brasil' o time de futebol campeão do mundo).

Assim, esse sistema cultural de comunicação simbólica informa como o livro de bronze, ou mesmo o “Diário de um ladrão”, indicam tensões que pré-existem; revela um espaço social, o da Praça da Alfândega, que, devido à sua beleza e ao seu valor monumental, deve ser “higienizado”, segundo a visão das camadas médias e a manifestação governamental, como prevê o Projeto Monumenta. Portanto, este deve ser um espaço “cercado”, cuja presença dos “vândalos” e dos “marginais” que o frequentam e que, por ventura, roubam os seus símbolos sagrados precisa obrigatoriamente ser barrada. Mas, ao mesmo tempo, mediante estudo etnográfico é possível revelar que a praça é um espaço de intensa sociabilidade marcada por trocas sociais e de reciprocidade entre pessoas que buscam o direito de “estar lá”. A Praça da Alfândega constitui-se, portanto, um cenário, ou ainda, um palco para esses conflitos, que são comunicados por meio de um evento performático: a Feira do Livro.

A relação de trocas sociais vivenciadas no seio de uma metrópole, através da lógica da moeda, aponta para o processo de globalização, cuja faceta capitalista possui força exacerbada. Nestas linhas, busco dialogar com Jill Lane (2002), que ao analisar as performances de Bill Talen, como Reverendo Billy, nas pregações da *Church of Stop Shopping*, demonstra que a criação dessa performance é uma reação política ao processo violento de mercantilização que transforma cidades-metrópoles, tais como Nova York ou, mesmo, Porto Alegre. Podemos, assim, compreender tanto o roubo do livro de bronze em meio à inauguração de um evento extraordinário como a Feira do Livro

⁴ Ver a obra de Victor Turner “O processo ritual: estrutura e antiestrutura”. Petrópolis: Vozes, 1974.

como a recolocação de outro livro intitulado “Diário de um Ladrão”, como formas de protesto político que questionam a ação do Estado frente ao bem público, ao mesmo tempo em que interrogam acerca das atitudes dos cidadãos que interagem e sociabilizam neste espaço.

Conforme coloca Jill Lane (2002), tais protestos políticos, como a performance do reverendo Billy e, no caso que nos interessa, a performance do lambe-lambe, quando se mantinha como autor da ideia da recolocação do livro “Diário de um Ladrão”, com a investidura do cargo de guardião, provocam públicos desprevenidos que participam de uma cena reveladora como atores desta. Para a Praça da Alfândega, as discussões trazidas levantavam os temas do vandalismo, da violência urbana e do descaso público, questões latentes que foram provocadas e emergiram neste protesto, concebido como uma resposta irônica às ações político-governamentais, seguindo também a lógica de atuação proposta por Bill Talen.

Jill Lane aponta que ao narrar as histórias do processo de criação dos produtos que são, na verdade, processos de exploração e mais valia, depositados nos bens de consumo, Bill Talen busca renarrar e ressignificar momentaneamente os cenários de sua performance (Disney, McDonalds). O *performer* traz à tona uma história de exploração, camuflada na fabricação do “lugar dos sonhos”, afim de ressignificar este espaço e fazer dele momentaneamente um lugar reflexivo, esclarecendo para a platéia, como estes espaços são fruto de um processo de desigualdade e escravização do outro.

Dessa forma, Augusto Bier provocou, em seu protesto, a ressemantização do espaço, que passou a ser um *locus* de atração e, ao mesmo tempo, de reflexão sobre o descaso do Estado com a violência urbana. A ação do chargista foi provocada pelo roubo do livro e resultou em diversas reações nos transeuntes e *habitués* locais, que narravam sobre o episódio e o fixavam o momento pelo clique fotográfico.

Como mais um ator emergente daquele cenário, há o lambe-lambe, Varceli Freitas, que incorporou a ressignificação daquele espaço e aderiu ao protesto proposto por Bier, como se este fosse de sua autoria. O motivo de sua adesão ao episódio, ou seja, se foi devido à lógica do comércio ou motivado pelo lucro a partir da produção de inúmeras fotografias que buscavam eternizar os acontecimentos, ou, ainda, se por uma atitude de adesão política, é o que menos interessa, pois o que ressalto aqui são as reações, as adesões e as narrativas diversas que emergiram deste protesto, que comunicou tensões pré-existentes fermentadas naquela Feira do Livro, transformando os espaços e os atores sociais, os quais passaram a ocupar papéis distintos depois do evento “o roubo do livro”.

Para George Simmel, “a sociabilidade é o jogo no qual se ‘faz de conta’ que são todos iguais e, ao mesmo tempo, se faz de conta que cada um é reverenciado em particular; e ‘fazer de conta’ não é mentira mais do que o jogo ou a arte são mentiras devido ao seu desvio de realidade” (*apud* MORAES FILHO, 1983, p. 173). O contexto urbano, portanto, é um cenário privilegiado para evidenciarmos o jogo dessas formas de sociabilidade, no qual se expressam diferenciados estilos de vida.

O microevento do roubo do livro é, por fim, uma performance entre tantas ligada às experiências cotidianas distintas que propiciam processos de interações e sociações na Rua da Praia, ou ainda, em qualquer rua da cidade que conforme paisagens díspares.

Referências

ECKERT, Cornelia, ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. *O tempo e a cidade*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.

ECKERT, Cornelia. “A cultura do medo e as tensões do viver a cidade: narrativa e trajetória de velhos moradores de Porto Alegre” In: MINAYO, Maria Cecília de Souza e COIMBRA JR. Carlos E. A. (Org.). *Antropologia, Saúde e Envelhecimento*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002. p. 73 a 102.

FONSECA, Cláudia. “Antropologia, Educação e Cidadania”. In: *Revista do GEMPA – Grupo de Estudos em Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação*, nº 3, Porto Alegre, março de 1994. Texto consultado através do site: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-escola/professor/artigos/antropologia....pdf>>.

GRAVINA, Heloísa Corrêa. *Ser da Praça: Performance- Etnografia na Praça da Alfândega*. Porto Alegre: Dissertação defendida no Programa de Pós Graduação em Antropologia Social: UFRGS, 2006.

LANE, Jill. *Reverend Billy: Preaching, protest and postindustrial flânerir.*: TDR / The Drama Review, 1 March 2002.

LIMA, Roberto Kant de. “Administração de conflitos, espaço público e cidadania: uma perspectiva comparada”. In: *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, Vol. 1, Número 2, 2001. Texto consultado através do site: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/73>>.

MAFFESOLI, Michael. “O poder dos espaços de celebração”. In: *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, número 116, 1994.

MATTA, Roberto da. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1985.

MORAES FILHO, E. (Org.). *Simmel*. São Paulo, Editora Ática, 1983.

PEIRANO, Mariza. “A análise antropológica de rituais”. In: *Série Antropologia*, n. 270. Brasília: Editora da UNB, 2000. p. 01-35.

PEIXOTO, Clarice Ehlers. *Envelhecimento e Imagem. As fronteiras entre Paris e Rio de Janeiro*. São Paulo: Annablume, 2000.

TURNER, Victor. *O Processo Ritual. Estrutura e Antiestrutura*. Petrópolis: Vozes, 1974.

TURNER, Victor. “The Anthropology of performance”. In: TURNER, Victor. *The Anthropology of performance*. New York: PAJ Publications, 1992.

Fontes jornalísticas

Autor desconhecido. “A decepção do artista”. *Zero Hora*, 18/10/2007, p. 49.

Autor desconhecido. “Memórias da cidade que não existe mais”. *Zero Hora*, Segundo Caderno 18/10/2007, p. 07.

Autor desconhecido. “Um vândalo no meio do caminho”. *Zero Hora*, 18/10/2007, p. 38.

Autor desconhecido. “Vandalismo noturno”. *Zero Hora*, 18/10/2007, p. 62.

Ludwing, Paulo. “Porta de prédio é levada da Rua da Praia”. *Zero Hora*, 13/01/2009, p. 35.

Santana, Paulo. “O livro roubado”. *Zero Hora*, 18/10/2007, p. 63.

Santos, Pedro Paulo José. ”Vandalismo ”. *Zero Hora*, 18/10/2007, p. 62.

OS DISCURSOS DE CRIANÇAS SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO NO TRABALHO DOCENTE E NO MAGISTÉRIO

Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco¹

1. Introdução

Este estudo apresenta alguns resultados da pesquisa realizada no Mestrado em Educação (UFPA/2008), que investigou os significados e sentidos dos discursos de um grupo de crianças do 4º ano do ensino fundamental sobre a profissão e os gêneros na docência. A pesquisa teve o intuito de discutir os desdobramentos das questões de gênero na prática docente do homem professor e da mulher professora que se apresentam nos discursos de crianças, bem como de analisar por meio dos discursos os significados e sentidos atribuídos pelas crianças à profissão e a docência de professores/as das séries iniciais do ensino fundamental. A centralidade atribuída aos discursos das crianças se fez necessária, por serem estas que vivenciam diariamente o trabalho docente exercido por professores/as. Apreendida e considerada como sujeito sócio-histórico, que vive a sua história e dá significado às suas ações, a criança foi neste percurso analítico vista como um ator social

O encontro com o tema ocorreu no ano de 2005, período em que atuei como professora do 2º ano do ensino fundamental numa escola municipal localizada no município de Ananindeua-Estado do Pará, onde encontravam-se em exercício do 1º ao 5º ano, no período em a investigação foi realizada, 08 professores homens e 19 professoras, considerando que 81,3% dos docentes da Educação Básica no Brasil são mulheres e apenas 18,7% são homens². Isso me fez lembrar que aquela situação não era de certa forma considerada comum, em função da história de feminização que o magistério possui, principalmente, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Percebi que a criança estava situada num espaço de produção de identidades, que é a escola, e essa instituição ficou marcada historicamente como um espaço de trabalho para as mulheres.

A opção pela recolha das vozes infantis, coloca a criança numa posição ativa na pesquisa e faz considerar que em seu desenvolvimento questões de raça, gênero e classe estão presentes e as constituem. Essa opção também contribui na ruptura com conceitos fechados de infância, que não valorizam as suas especificidades sócio-culturais. Considerar a criança como um sujeito que se constrói nas suas relações com o mundo é percebê-la como ser histórico e social, para tanto, os discursos se apresentam como um meio de investigar e analisar os significados que estas produzem sobre as suas diversas experiências culturais. Como diz Bakhtin (2003), o homem social é o objeto real da investigação científica, que fala, que se exprime pela palavra. É assim que a investigação se torna diálogo, pois, é pela palavra que tentamos interpretar os significados e sentidos construídos socialmente, que podemos captar pontos de vistas, vozes sociais.

Os/As professores/as, ao se relacionarem com os/as seus/as alunos/as, e estes ao se relacionarem com seus/suas professores/as, põem suas crenças, verdades e valores como mediadores do processo de interação verbal. Nesse momento, as concepções de mundo emergem no fluxo dessas interações, revelando imagens, perspectivas, construindo conceitos, desconstruindo valores, ou seja, movimentam um jogo interacional em que as ideologias, as relações de poder são materializadas a partir das representações que possuem sobre determinada realidade.

¹ Professora da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). E-mail: tatianacpacheco@gmail.com.

² Pesquisa realizada pela UNESCO/2004, com o título: O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.

É, portanto, pela produção discursiva, que podemos perceber os preconceitos, as ideologias, que contribuem para a permanência das desigualdades de gênero. O ser masculino e o ser feminino são construtos sociais passíveis de captação por meio do discurso, pois, para Bakhtin (2003), é a partir deste que, nos definimos com relação ao outro e com relação à coletividade. A palavra é, também, determinada pelo grupo social a que o sujeito pertence e pelo seu contexto histórico. Assim, os valores, idéias, sobre as coisas que se encontram em circulação no meio social vão a partir das interações verbais realizadas sendo incorporadas, elaboradas e reelaboradas pelos sujeitos, e estes, a partir dessas experiências vão construindo os seus sentidos sobre o mundo, que podem estar marcados por preconceitos e ideologias.

O eu, para Bakhtin (2003), que é materializado pela palavra, é completamente formado pelo outro, pela família, pela escola, ou seja, pelo grupo social ao qual pertence, pelas interações realizadas com o seu meio social. A voz do sujeito, a voz do outro pressupõe um nós. A palavra, nesse sentido, não é só instrumento de comunicação, de mediação das relações do homem com o mundo, a palavra expressa o envolvimento deste com o mundo, a sua formação cultural.

Dessa forma, os discursos são valorizados e vistos como reveladores das compreensões e concepções sobre os gêneros na docência, e que podem evidenciar o contexto social, cultural e histórico destes profissionais. As vozes infantis são tomadas como essenciais para entender a concepção da criança sobre o magistério e sobre professores/as, bem como para refletirmos sobre a maneira de se pensar a profissão nas diferentes vozes sociais, ou seja, nos vários discursos criados sobre os gêneros, e que reforçam as desigualdades, os papéis, as funções, mediante as diversas ideias que veiculam sobre o ser masculino e o ser feminino em nossa cultura.

A escolha dos sujeitos participantes da pesquisa e os arranjos metodológicos acompanharam o pensamento Bakhtiniano e as especificidades dos sujeitos infantis. Brait (2003) lembra-nos que Bakhtin fala da importância do contexto extra-verbal que envolve o discurso e que é composto de 03 fatores: “1 - A extensão espacial comum aos interlocutores [...]; 2 - O conhecimento e a situação comum existente entre os interlocutores; 3 - A avaliação comum dessa situação” (BRAIT, 2003, p. 19).

Considerando tais fatores as crianças entre as idades de 09 a 11 anos foram escolhidas pelas experiências que possuíam com a docência exercida por ambos os gêneros, no mesmo espaço escolar e com o mesmo tempo de experiência (03 anos), o que possibilitou que os sujeitos infantis pudessem falar das suas experiências com professores e professoras, dentro do espaço que lhes é comum – a escola.

Os instrumentos utilizados na coleta dos dados foram entrevista coletiva semi-estruturada e o uso de duas imagens fotográficas adotadas como iniciadoras do diálogo com as crianças. A entrevista coletiva garantiu os diálogos, possibilitou uma interação mais rica, compartilhada, em que os sujeitos não se limitaram em responder as perguntas, mas puderam divergir, concordar, enfim, um espaço para a réplica ao discordarem ou concordarem entre si. As crianças participaram das entrevistas como sujeitos ativos, compreendendo o diálogo como algo mais amplo, nos termos de Bakhtin (2003), como um processo ativo e responsivo, de troca, de curiosidade em saber o que os/as colegas pensavam acerca do assunto.

A análise dos dados está fundamentada na perspectiva sócio-histórica e nas teorizações de Bakhtin (2003) sobre o discurso, pela importância que este autor atribui em se considerar as dimensões dialógicas e ideológicas na produção dos significados e sentidos presentes no discurso e que são historicamente determinados.

2. Os discursos de crianças sobre as questões de gênero no trabalho docente e no magistério

Ouvir as crianças revelou muito sobre a docência de professores e professoras e de suas relações com estes profissionais. Considerando que gênero é uma categoria teórica em que se buscam os significados, e também as construções simbólicas sobre as diferenças sexuais, as análises se debruçaram nas formas como essas diferenças são (re)apresentadas pelas crianças, discutindo os seus desdobramentos na educação.

Foi a partir do corpus da pesquisa, ou seja, do conjunto dos enunciados, que destacamos 03 eixos-temáticos que evidenciam nos discursos das crianças significados e sentidos da profissão e da docência.

2.1. Os vínculos históricos e culturais da profissão com a maternidade.

Os discursos das crianças revelam uma construção cultural sobre a profissão em que o sexo do profissional que exerce a docência foi fundamental para as crianças definirem a profissão.

Ao serem questionadas sobre os motivos da existência de mais professoras na docência, as crianças apresentaram alguns significados em seus discursos que foram destacados abaixo:

Menina: Porque a mulher tem mais assim... cabeça pros alunos

Menina: É a mulher tem

Assim, porque tem algumas professoras que já é mãe, aí tem cabeça né? Pra dar aula pro seu filho pra sua filha.

Menino: Porque elas precisam arrumar emprego, pra poder ganhar o cheque da escola pra pagar as contas.

Menino: Porque elas precisam trabalhar pra sustentar a casa

Menina: Porque elas precisam de emprego, e elas pedem, e elas andam pra ganhar o cheque da escola.

O discurso da menina que justifica a presença de maior número de mulheres na docência pelo fato de “terem cabeça por serem mães”, coloca a maternidade como um tipo de preparação para o trabalho docente. Esta criança compreende que a maternidade dá à professora uma certa habilidade para o trabalho docente. Para esta criança, a experiência materna possibilita o exercício da docência de forma mais adequada.

Seu discurso evidencia um significado de docência ligado a maternidade. A criança direciona para o trabalho docente as suas experiências com mulheres adultas como mães, não separando a atuação docente da prática de maternagem³. Neste sentido é possível afirmar que os referenciais que possui para falar da profissão é também o espaço doméstico, o vínculo e as relações afetivas que estabelece com a mãe. Neste aspecto Bakhtin (2003) nos diz que:

As influências extratextuais têm um significado particularmente importante nas etapas primárias de evolução do homem. Tais influências estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe (BAKHTIN, 2003, p. 402).

³ O termo maternagem nos estudos de gênero tem sido utilizado segundo Carvalho (1998), para enfatizar as dimensões culturais e históricas da criação de filhos/as em contraposição à dimensão biológica da maternidade.

É neste processo de troca e de interação dialógica, que os discursos alheios são reelaborados, em que as vozes do outro são assimiladas, absorvidas tornando-se próprias do sujeito e com um sentido singular. Por isso, as mulheres parecem mais adequadas segundo a criança, para a atividade docente, pelo seu lado maternal, e este, o homem culturalmente não possui, por ser um aspecto socialmente definido como feminino. A maternidade é valorizada, pois prepara as mulheres a serem professoras. Neste sentido, Carvalho enfatiza que a feminização do magistério não se refere apenas à entrada de mulheres para exercer a docência:

[...] mas, do lado da mudança na composição sexual da ocupação, também um processo de deslocamento de significados - de escola, ocupação, ensino, mulher, feminilidade, maternidade, masculinidade, criança - que resultou na contigüidade observada hoje entre as representações de mulher, mãe e professora. (CARVALHO, 1999a, p. 37).

O questionamento da identidade relacional de mãe-professora emitida pela menina se faz necessário em função de reforçar características instituídas, que historicamente atribuiu à mulher que é mãe um papel pedagógico que reforçou ideologias e estereótipos criados ao trabalho docente por ter sido visto como uma extensão das habilidades maternas. Esta criança se tornou sujeito deste discurso em que os sentidos atribuídos à mulher como mãe são apropriados por ela e associados à docência. A veiculação da ideologia da maternidade naturalizou características que são consideradas femininas estendendo-as à atividades que foram se delineando historicamente como extensão daquelas realizadas no lar, resultando num processo de articulação da maternidade à docência.

A construção destes significados sociais e históricos que associavam os sujeitos a determinados tipos de atividades como as maternas e de cuidados às mulheres, se expandiram a espaços de trabalho como as escolas, por serem vistas como uma extensão da maternidade. Foi com base nestes significados que a docência no Brasil no século XIX abriu o espaço de atuação para as mulheres, resultando na feminização do magistério no século XX. A ocupação do espaço educativo pelas mulheres tinha nos discursos ideológicos a sua força e justificativa “[...] a educação das crianças era um dos caminhos profissionais mais “adequados” para as mulheres (CHAMON, 2005, p. 52).

Os discursos ideológicos que a partir do final do século XIX e início do século XX defendiam a presenças das mulheres em sala de aula tinham o interesse pela preservação dos valores morais, guiados pelos preceitos positivistas de amor a Pátria e a família e viu na mulher uma característica moralizadora. Pelo seu poder civilizador ela resguardaria os bons costumes e contribuiria no controle dos sujeitos, favorecendo-lhe a possibilidade de exercer a profissão docente.

Os enunciados discursivos da criança reforçam o papel tradicional atribuído ao magistério como campo de atuação feminino. Estes discursos, segundo Bakhtin (2004), fazem parte dos sistemas ideológicos já constituídos e veiculam nos diversos espaços de circulação das crianças como a casa, a escola, influenciando nas suas formas de compreensão do mundo.

Carvalho (1996) afirma a partir de análises feitas do trabalho docente feminino que, o trabalho doméstico, não somente contribui na definição de atividades que são tidas como femininas, mas estão presentes na vida da maioria das mulheres. Esta autora constatou que:

[...] as falas e atitudes das educadoras, a maneira como enxergavam o trabalho docente, como organizavam o tempo e o espaço, assim como as relações que estabeleciam com as crianças e com as mães das crianças tinham como referencial a vida no lar, o trabalho doméstico, a maternagem, a socialização recebida para a vida doméstica. (CARVALHO, 1996, p. 78).

Esta afirmação nos faz lembrar que Sarmiento (2005), ao enfatizar a criança como ator social e a sua consideração como tal, deve-se estar atento as relações intergeracionais e intrageracionais que este sujeito estabelece, ou seja, os aspectos simbólicos que permeiam a cultura infantil são construídos por meio das relações com outros grupos como os adultos. Neste processo de relações muitas construções ideológicas permanecem veiculando por meio de discursos e práticas que reforçam tais construções. É neste sentido que podemos afirmar que a menina a partir das relações de gênero vivenciadas se utiliza da maternidade como referência principal para definir a docência feminina. O seu discurso é resultado das interações com os adultos no seu contexto de vivência social.

É importante salientar que nestas construções sociais que associam a docência a maternidade, o que deve ser questionado é a negatividade que se construiu historicamente para aquilo que Carvalho (1996) denomina de habilidades adquiridas pelas mulheres no seu processo de socialização. A autora também afirma que caberia aos estudos do trabalho docente deixar de tomar as características maternais e domésticas das professoras de forma pejorativa, como incompetência técnica, e passar a reconhecê-las como qualificações, que podem ou não se fazer presente em suas práticas em sala de aula e nas suas relações com os/as alunos/as.

O trabalho, atividade destacada pelas crianças, aparece nos discursos como algo que supera as questões de gênero, há mais mulheres na docência por uma necessidade de trabalho, de ganhar dinheiro para sustentar a casa e pagar as contas. As crianças em alguns destes discursos, não vêem o trabalho docente como exclusividade de um sexo, o trabalho é visto como necessário à sobrevivência independente de papéis ou atividades desenvolvida. As crianças revelam muito mais do que as questões de gênero pressupõem, revelam sobre o contexto em que estão inseridas, do significado social e econômico do trabalho.

2.2. Os múltiplos sentidos na docência masculina

No segundo eixo-temático de análise, podemos evidenciar outros sentidos atribuídos pelas crianças sobre os gêneros na docência. Estas, ao definirem o professor homem, nos apresentam outras formas de masculinidade, de exercício da docência e de relações com os/as alunos/as.

Menino: Eu gosto mais de professor porque quando eu fui estudar na 2ª série ele falou assim: - Quem quiser ir ao banheiro vai. Aí depois ele ficou fazendo brincadeira com a gente.

Menina: Ele é legal, ele brinca com a gente, ele é gentil, ele não mente pra gente.

Menina: Ele chega dá boa tarde, a gente dá boa tarde pra ele, aí ele vai na mesa pra ver quem ta fazendo o dever. Pega na nossa cabeça.

Menino: Ele é legal.

Menino: Ah! Eu vejo ele alegre passando o dever, aí ele vai na mesa pra ver quem ta fazendo direito.

Menina: Tem, tem vezes que quando a nossa conta é de matemática; só um negócio que a gente não tava entendendo em matemática, ele ensinou pra gente. Ele ia na mesa de cada um pra ver qual é que tava certa. Aí quando tava errado ele falava: - Tá errado! Mas quando a gente vai pra nossa casa, aí a gente dá um beijo nele e ele também dá na gente.

Os discursos acima reafirmam as ideias de Connell (1995), ao retratar os gêneros como um campo complexo, que não se limita a binarismos ou polaridades, ou ao enquadramento dos sujeitos em modelos predeterminados. As crianças apresentam novos significados sociais para

a docência masculina, a prática do professor está produzindo novos sentidos para as crianças, novas formas de se olhar para a docência que se distanciam das que foram convencionalmente construídas para homens e mulheres. Estas novas significações indicam que a educação deve ir além dos estereótipos, das concepções que enquadram os sujeitos em modelos fixos, deve dar espaço para o múltiplo, para reflexões sobre os diversos modos de vivência social dos sujeitos, evidenciar as discontinuidades, os indícios de rupturas com os papéis que foram historicamente atribuídos para homens e mulheres.

O gênero é relacional e por ser relacional, é formado nas interações sociais que estabelecemos com o outro, portanto, podem construir novos significados sociais, por meio de novas formas de relações e de novas práticas que envolvem homens e mulheres, como nos diz Connell (1995, p. 189): “[...] se o gênero é um produto histórico, então ele está aberto à mudança histórica”.

Para Bakhtin (2003), toda vivência está direcionada para um sentido, e com base neste pressuposto os sentidos emitidos pelas crianças sobre o professor se voltam para a prática deste profissional, ao que essa representa para os/as alunos/as. O que permeia os sentidos dos discursos destas crianças sobre o professor, são os vínculos afetivos e emocionais que estão presentes nas interações que ocorrem na sala de aula. Parece que quanto mais afetivas forem as relações, as hierarquias são menos enfatizadas, diminuem o seu significado. O controle, a autoridade e a vigilância formas históricas presentes na relação adulto-criança nas instituições escolares são menos evidenciadas.

É importante enfatizar o quanto o afeto foi historicamente concebido como algo que deveria estar distante nas relações entre professores/as e alunos/as, por estar relacionado a figura feminina e por não reforçar os aspectos técnicos e científicos do trabalho docente.

Em Bakhtin (2004), o sentido é apreendido como o conteúdo da experiência, como a interpretação valorativa desta. Esse autor considera que nos discursos dos sujeitos sobre dada realidade relacionam-se contextos (amplos e específicos), valores e experiências em que o eu e o nós se cruzam para lhe dar uma definição, um sentido. Portanto, os valores sociais que permeiam os sentidos das práticas de professores e professoras para as crianças, tem como base a afetividade, a permissividade, a brincadeira, a atenção. Estes aspectos que as crianças apresentam como importantes para o trabalho docente, são cruzadas com as identidades de gênero dos/as professores/as, com o tipo de relações que se estabelecem na sala de aula, com as especificidades do pensamento infantil, e com as diferentes interações vivenciadas pelos sujeitos infantis com homens e mulheres nos diversos espaços sociais, influenciando nos significados que estes atribuem às suas experiências.

2.3. O exercício da docência e as relações afetivas.

As crianças falaram de aspectos que são pouco reconhecidos como importantes para o trabalho docente, aspectos estes que estão vinculados às dimensões afetivas presentes neste tipo de atividade profissional e que para as crianças são importantes para um boa relação em sala de aula. Os sentidos da docência para as crianças foram apresentados com os seguintes discursos:

Menina: Mas professoras são todas iguais, porque as professoras brincam e os professores não. Só o professor de arte que brinca.

Menina: Às vezes o professor não deixa a gente ir pro recreio, quando a gente não tá fazendo que não termina.

Menina: Essa professora já é diferente, ela deixa a gente ir ao banheiro.

Menino: O professor só deixava quando chegava o recreio aí ele deixava.

Menina: Porque ela deixa a gente ir pro recreio quando a gente não termina o dever

Menina: E porque ela deixa a gente brincar.

Menina: Ah! Porque ele brinca com a gente, ele ensina mais, é mais legal.

Menina: Tem uma diferença sim, por exemplo: ela é mais legal brincalhona com a gente. O professor ele só explicava uma vez e não explicava mais.

Menina: É algumas coisas muda um pouco: brincar, escrever no quadro.

Aí quando a gente pede pro professor algumas coisas aí ele não brinca.

Menina: Mas do que a gente gosta mesmo é do professor legal brincalhão como o professor de Arte.

As crianças na maior parte destes enunciados discursivos colocam a brincadeira no centro das suas significações, permissividade e consentimento, também, fazem parte do sentido da docência. Uma visão do ensino baseada na generosidade e nos seus interesses e necessidades.

Ser legal para as crianças é permitir a brincadeira e participar delas, é ir ao banheiro, ao recreio, ter paciência ao ensinar. Essas características as crianças relacionam mais ao fazer docente feminino. As crianças estabelecem uma relação brincar-ensino-afetividade, os seus desejos permeiam esta compreensão. Em suas produções discursivas o afeto tem um poder valorativo significativo, é um aspecto importante no exercício da docência.

Estes sujeitos sugerem um tipo de relação em sala de aula e de prática pedagógica, colocando aspectos como a paciência, a brincadeira e o afeto como importantes no cotidiano de sala de aula. O cuidado, o vínculo afetivo, a brincadeira, possuem um sentido central para as crianças, são vistos como estimulantes para a sua aprendizagem. Os seus discursos indicam que os vínculos emocionais podem ser ferramentas importantes para um bom trabalho docente.

Uma questão interessante apresentada por Carvalho (1999b) a respeito do trabalho docente, se refere à dimensão relacional deste tipo de trabalho, que implica em exigências emocionais que estão ligadas ao relacionamento com crianças e que neste sentido independem do sexo do docente.

Dois tipos de abordagens têm predominado na literatura pedagógica brasileira ao tentar explicar esse relacionamento intensamente afetivo estabelecido entre professores/as primários/as e seus alunos. Ambas partem da constatação de que se trata de uma maioria de docentes do sexo feminino e tendem atribuir essa marca a características da feminilidade, sem distinguir teoricamente o plano das prescrições do plano das identidades individuais de gênero, confundindo assim características do trabalho docente com sexo do professor ou professora. (CARVALHO, 1999b, p. 23)

Para Carvalho (1999b) temas como o afeto e os vínculos emocionais, remetem ao universo da vida privada e das relações familiares, por ser esta a esfera que temos maiores oportunidades de vivenciar elos emocionais. Estas questões são na nossa cultura associadas às mulheres e implicou numa construção social de que estes aspectos desqualificam o trabalho docente por estarem articulados à feminilidade, provocando de certa forma pouca ênfase destes temas nos cursos de formação. Entretanto, os cursos de formação precisam trabalhar com as múltiplas dimensões que envolvem a docência (afetiva, emocional, cognitiva, lúdica, etc), embasados na compreensão de que tais dimensões não pertencem a um gênero, pois, envolvem o relacionamento entre professores/as e alunos/as.

Carvalho (1999b) afirma que a docência por ser uma atividade relacional, não se restringe apenas a transmissão de conteúdos, exige interação com as pessoas, mais especificamente com crianças, envolvendo neste processo afetividade, sentimentos e emoções, que são dimensões que possuem vínculos sociais e culturais com a feminilidade. Estes vínculos culturais trazem

implicações ao trabalho docente, pois hierarquicamente são secundarizados pelos discursos oficiais, que valorizam a competência técnica, a eficiência e a competitividade no ensino. No entanto, não devemos esquecer que professores/as, crianças, estão imbricados pelas inúmeras dimensões da vida social (família, escola, vida doméstica, vida profissional) que influenciam as suas relações, lhes constituindo, produzindo modos de relações e práticas muito complexas que estão relacionadas também às construções sociais e históricas de homens e mulheres.

As crianças não produzem seus discursos no abstrato, mas dentro de um contexto em que a vida privada, as instituições escolares estão repletas de valores e práticas em que as construções sociais, culturais e históricas dos gêneros permeiam tais relações. O que as crianças suscitam, é que os elementos que foram atribuídos à feminilidade podem construir uma outra cultura escolar, podem produzir outros efeitos discursivos sobre as relações afetivas no exercício da docência, ou seja, novos significados sociais que valorizem as dimensões emocionais do trabalho docente, sem condicioná-los como um atributo feminino.

Bakhtin (2003), ao reforçar o caráter ativo dos sujeitos na emissão e recepção dos diálogos, nos lembra que o ser humano é um sujeito que fala e que ao se exprimir mostra todo o seu potencial ativo. As crianças são participantes ativos da história, das relações sociais, da sua cultura se constituem e se produzem num processo relacional, em que os valores, as ideologias, os padrões e crenças são veiculados nos diversos espaços sociais, dando forma e sentidos às suas experiências. Por isso a importância e o valor das crianças serem ouvidas, para conhecermos como concebem a profissão e os gêneros no trabalho docente, bem como, os tipos de relações que são desenvolvidas nos múltiplos espaços de circulação desses sujeitos infantis.

3. Conclusões

As crianças deixam claro o que gostam de fazer no espaço escolar, suas preferências, suas críticas ao trabalho docente, ou seja, as crianças se posicionam e sabem muito bem sobre o comportamento que professores/as esperam delas e definem muito claramente o que esperam de seus/as professores/as.

No trabalho com crianças o envolvimento afetivo deve ser visto como algo que por ser parte da dimensão humana, está presente neste processo, pois, a relação com as crianças envolve relações emocionais, pelo contato direto que se tem com estes sujeitos e pela própria infância, que para muitas crianças está marcada por relações que envolvem vínculos pessoais.

Em seus discursos aspectos como a afetividade, a atenção, a brincadeira, a paciência em ensinar, não são vistos como próprios da mulher. Elas percebem estes aspectos mais presentes nas professoras e justificam pelo fato de serem mulheres. No entanto, elas não afirmam que estes aspectos são de exclusividade de um sexo, elas afirmam que deveriam fazer parte da docência.

Os discursos das crianças sobre o bom ou a boa profissional, possuem imbricações com os ideais de feminilidade, com as prescrições sociais para o sexo feminino; um modelo de docência centrado nos aspectos extra-cognitivos do trabalho docente, que foram e ainda o são considerados como femininos. Talvez uma maneira do trabalho fluir melhor, seria promover novos vínculos com os/as alunos/as. Aspectos como a emoção, a paciência, não podem ser vistos como atributo de um sexo, mas como parte integrante do trabalho docente, sem que hierarquicamente se privilegie estes aspectos em detrimento de tantos outros.

Este é um grande desafio para o campo da formação de professores, pois, como a prática e as relações nela construídas estão marcadas pelas identidades de gênero de cada profissional, a dimensão social, cultural e histórica dos papéis que foram construídos para cada sexo, dos significados e das prescrições sociais para homens e mulheres, devem ser trazidos para o campo da formação, para serem discutidos, avaliados, em função de que, no exercício da profissão

entrecruzam-se dimensões que ainda são pouco analisadas, como a dimensão cultural dos masculinos e femininos que estão presentes na docência e nas interações com as crianças, já que o gênero nos constitui e permeia as nossas relações.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRAIT, Beth. As Vozes Bakhtinianas e o Diálogo Inconcluso. In: BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luiz (Org.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*: Em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero: Algumas indagações. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 02. mai/jun/jul/ago, 1996, p. 77-84.

_____. *Vozes masculinas numa profissão feminina*: O que tem a dizer os professores. 1998. Disponível em: <<http://www.anped.org/reuniões/28/textos/gt03>>. Acesso em: 04 de jan de 2007.

_____. *No coração da sala de aula*: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999a.

_____. Ensino uma atividade relacional. In: *Revista Brasileira de Educação*. n.11. mai/jun/jul/ago, 1999b, p. 17-32.

CHAMON, Magda. *Trajetória de feminização do magistério*: ambigüidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CONNELL, Robert. Políticas da Masculinidade. In: *Educação e Realidade*. 20 (02), jul/dez, 1995, p. 185-206.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Gerações e alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da infância*. In: *Educação e Sociedade*. v. 26, n. 91. Campinas: SP, maio/ago, 2005.

UNESCO. *O perfil dos Professores Brasileiros*: O que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

A CONEXÃO ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO: POR UMA PEDAGOGIA DAS AFECÇÕES

Hugo Souza Garcia Ramos¹
Alexsandro Rodrigues²

O cinema talvez seja a mais mágica de todas as artes e que melhor expressa a vida vivida. Como atividade que exprime sensibilidade e reflexão, condicionada por seu tempo e pela técnica que a torna possível [...], o cinema tem como uma de suas funções reconhecer e interpretar a experiência humana. Mesmo quando não se apresentam como narrativas, os filmes sempre formulam uma visão de mundo, e é neste nível que ocorrem suas indagações e tentativas de resposta. (DUARTE, 2010, p. 45).

Para Duarte (2010), existe no cinema uma dimensão pedagógica que é desempenhada de diversas formas sobre a sociedade. Essa inter-relação do cinema com a educação é histórica. No Brasil, desde a década de 1930, os educadores, em especial os escolanovistas, enfatizavam a importância do cinema na educação. Sua apropriação no ambiente educacional se tornou um importante instrumento didático para o processo de ensino-aprendizagem de diversas disciplinas, por exemplo, Ciências, Geografia e História. No entanto, o que ocorria, de fato, era de “adequar a linguagem cinematográfica ao formato escolar para a veiculação de conhecimentos legítimos” (ALEGRIA, 2005, p. 09).

Diante desse contexto, questionamos: Como o cinema está inserido no universo escolar? Existem realmente fronteiras e hierarquização da linguagem escrita em detrimento da linguagem audiovisual no currículo escolar? Somente é possível utilizar o cinema como material pedagógico e/ou ilustrativo nas salas de aula? É papel da escola o ensino das linguagens audiovisuais? O cinema é só diversão e entretenimento? Como pensar as narrativas audiovisuais em si mesmas como conhecimento?

Afinal, o que educação tem a ver com o cinema?

É fato que vivemos numa era digital com imagens por todos os cantos, brechas e espaços. Nessa cultura contemporânea hipervisualizada (MARTINS, 2010), a qualquer momento e em qualquer lugar, é possível com o aparelho celular produzir uma filmagem em que nós mesmos somos os produtores, editores, marketeiros, enfim, realizamos todo o processo. Para tanto, as redes sociais se fizeram de extrema importância. Facebook e sobretudo Youtube permitiram uma revolução na forma de produção, em especial no momento da divulgação de vídeos em geral e no acesso à linguagem audiovisual.

Os cotidianos das escolas também são inundados pelos desejos fílmicos da nossa cultura de imagem, pois eles já se encontram presentes junto aos alunos/as, independente da escola trabalhar e desenvolver atividades relacionadas ou não. Soares (2009, p. 250) nos lembra de que as diferentes formas de tecnologias de comunicação.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (GEPS). E-mail: hugo-sgramos@hotmail.com.

² Professor do Programa de Pós Graduação de Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (GEPS). E-mail: xela_alex@bol.com.br.

estão lá, fazem parte do cotidiano escolar e da tessitura dos currículos, independente de sua presença física e das operações de uso e suas diversas lógicas, porque fazem parte das redes e de saberes-fazer e sentidos nas quais estão enredados os praticantes da escola e que são tecidas por sujeitos em comunicação.

Apesar da consequente facilidade de acesso e uso das narrativas audiovisuais nas práticas pedagógicas, muitos de nós, professores, fazemos uso dos filmes apenas como recurso didático atraente e “lúdico” para o saber que está contido nele, um material ilustrativo e secundário. Como se fosse um aditivo tecnológico para incrementar um processo educativo de ciências já consolidadas, por exemplo, História, Geografia, Biologia etc. Não conseguimos ainda pensar a arte do cinema, por si só, como capaz de proporcionar novas relações de espaço, tempo e sujeitos.

Destacamos, ainda, que na educação infantil a exibição de filme é utilizada, em muitos momentos, como uma atividade para preencher um tempo livre – seja de lazer e/ou relaxamento. Sem direcionamento pedagógico algum, nem mesmo como recurso ilustrativo com uma participação secundária.

Pensamos na companhia de Duarte (2009), que tal prática pode estar relacionada com a presença em nossa cultura da ideia de que o cinema é só diversão e entretenimento. Além disso, a relação com os produtos audiovisuais (mais especificamente: cinema e tevê), é vista de modo negativo na nossa sociedade, como se esses contribuíssem para o desinteresse nas atividades direcionadas pela linguagem escrita.

Por vezes, o texto fílmico, ainda, tem sido usado como forma de normatização e moralização da vida. Ele adentra a escola e os espaços educativos, muitas vezes percorrendo o caminho de uma moral disciplinadora. É importante ressaltar que não existem textos, filmes, imagens e linguagens neutras. Ainda que de forma desprezível, não podemos esquecer como nos ensina Ellsworth, que existe uma relação entre as práticas sociais e os agenciamentos de modos de vida forjados na obra cinematográfica. Ou seja, as imagens de um filme interpelam, agenciam e possuem um endereçamento.

Para que um filme funcione para um determinado público, para que ele chegue a fazer sentido para uma espectadora, ou para que ele a faça rir, para que a faça torcer por um personagem (...) sentir-se feliz ao final – a espectadora deve entrar em uma relação particular com a história e o sistema de imagem do filme. (ELLSWORTH, 2001, p. 14).

Temos, assim, três questões importantes para discutir: primeiro a concepção de que o cinema é compreendido, no senso comum, apenas como diversão e entretenimento; e segundo é a dicotomia entre a linguagem audiovisual e escrita. Terceiro, a utilização do cinema para difusão de práticas disciplinadoras e moralizadoras. No imperativo da ação cinema e educação, os professores ainda insistem na produção de provas pedagógicas. Raras são as vezes que não se pede no término da exibição de um filme, para que as crianças produzam desenhos e escritas sobre. Parece que a aula com cinema só é válida se acontecer um registro.

O cinema é uma importante fonte de conhecimento, de formação e informação, “configurando-se, assim, como uma prática eminentemente pedagógica” (DUARTE, 2009, p. 67). Ademais, de acordo com Anita Leandro (2001), existe uma pedagogia intrínseca na imagem pelo fato dela pensar e provocar pensamento.

Dessa maneira, os filmes não podem ser compreendidos somente como entretenimento, mas como adverte Fabris (2008, p. 119), ao mesmo tempo em que divertem, eles desenvolvem uma pedagogia, ensinam modos de vida. Por meio dos Estudos Culturais, é possível visualizar os filmes para além do entretenimento, como um sistema de significações, como produtores de sentidos.

A outra questão que precisa ser discutida que perpassa as práticas pedagógicas e a nossa sociedade é a respeito das supostas fronteiras entre linguagem escrita e linguagem audiovisual. Como se o livro fizesse pensar, enquanto o filme apenas divertisse. Ambos possuem valor, uso e importância. Trazemos Flusser (apud MEDEIROS, VIEIRA E VASCONCELOS, 2014, p. 3), para nos ajudar a pensar esta relação entre texto e imagem:

Ao inventar a escrita, o homem se afastou ainda mais do mundo concreto quando, efetivamente, pretendia dele se aproximar. A escrita surge de um passo para alguém das imagens e não de um passo em direção ao mundo. Os textos não significam o mundo diretamente, mas através de imagens rasgadas. Os conceitos não significam fenômenos, significam ideias. Decifrar textos é descobrir as imagens significadas pelos conceitos. A função dos textos é explicar imagens, a dos conceitos é analisar cenas. Em outros termos: a escrita é metacódigo da imagem.

A relação da escrita está imbricada com o pensamento imagético e ao decodificar os textos o homem se depara com imagens. Ou seja, ambas são produtoras de conhecimento. Não é possível pensar uma hierarquização e dicotomias entre o texto escrito e a imagem. As imagens são capazes de suscitar da mesma forma que o texto escrito todo um processo cognitivo.

Assim, os filmes não podem continuar a serem vistos como atividade secundária ou material meramente ilustrativo das práticas pedagógicas de nós professores/as, é preciso que haja um planejamento antes de exhibir: elaborar um roteiro de discussão e definir os objetivos claramente.

Além disso, é necessário que os docentes tenham acesso à teoria e história do cinema, da cinematografia, ou seja, é imperativo um investimento de uma formação relacionada ao cinema. Do mesmo modo que fazemos para adquirir a leitura e a escrita, há a necessidade de oferecer recursos adequados para a aquisição do domínio da linguagem audiovisual.

A última questão se refere da utilização do cinema a um lugar de moral e de verdade conformada com estruturas de poder e de manutenção que visam o governo de corpos e de uma população. Porém, nós pensamos e desejamos o cinema com a educação em uma direção contrária: como máquina de guerra, como espaço-tempo criativo, de problematização e afirmação de uma vida. Não nos conformamos com as práticas que reiteram a lógica da contenção e da manutenção das tradicionais estruturas de poder pelas vias pedagógicas.

O cinema a partir dessa perspectiva como lugar de poder que legitima identidades sociais pode ser analisado pelo viés do gênero e sexualidade. Torna-se, assim, um importante instrumento para produzir corpos generificados e sexualizados conformados com a lógica heteronormativa. Pelos contos de fadas presentes nos filmes e desenhos animados, aprendemos desde muito cedo a sermos menino ou menina numa coerência corpo, gênero e sexualidade. Em outras palavras, busca-se produzir uma relação linear-causal entre: sexo [pênis/vagina] > gênero [masculino/feminino] > desejo [se sentir atraído sexualmente] > identidades sexuais.

No entanto, é preciso problematizar esta concepção de que as identidades sexuais são biologicamente definidas, formadas por um núcleo fixo, natural; um modelo que se baseia num imperativo que determina um único modelo como socialmente aceitável. O que se busca, é implantar padrões em detrimento das inúmeras formas de se viver com o outro e com os prazeres do corpo. Em suma, os filmes podem exercer pedagogias da sexualidade sobre suas plateias (LOURO, 2008).

Até agora foram problematizadas algumas questões da articulação do cinema com a educação. Neste artigo propomos pensar esta intrínseca e vital relação através da seguinte

proposição³: o cinema como um dispositivo formativo. Para tanto, recorremos ao conceito foucaultiano de dispositivo, ou seja,

um conjunto heterogêneo, comportando discursos, instituições, conjuntos arquiteturais, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, enfim: o dito como o não dito (...) o dispositivo, nele mesmo, é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 2000, p. 244).

Dessa maneira, o dispositivo, constituído por práticas discursivas e não-discursivas, reúne instâncias de poder, saber e (de produção de modos de) subjetivação. No que se refere ao cinema como um dispositivo educativo, destacamos o processo de subjetivação, ensinando modos de ser e de agir. Nesse sentido, falamos de educação como conceituada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que educação envolve todo e qualquer processo formativo:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Existe, portanto, uma produção pedagógica do sujeito na qual destacamos a importância de uma formação estética- ética- política conforme a perspectiva de Félix Guatarri:

estético porque criação permanente, subvertendo a pretensa unidade do mundo capitalista; ético porque potência ativa que surge na imanência das práticas para coordenar a vida e escolher a forma de vivê-la, e político porque implica a escolha de modos de mundo que se quer viver. (apud BARROS, 2000, p. 41).

Essa perspectiva não é somente uma atitude frente a uma formação, é também uma atitude de vida. Instaure-se a possibilidade de o cinema ser uma ferramenta que possibilita colocar nossas vidas como obra de arte (FERRARI, 2012). Precisamos apoiar no movimento de criação e, não nos restringirmos ao plano da moral - que prescreve um modelo ideal de agir, ser e estar no mundo, naturalizando, assim, as diferentes formas de vida.

Por uma pedagogia das afecções

Como pensar o cinema como intempestivo? Em que medida é possível aproximar as experiências estéticas das práticas pedagógicas? Como pensar uma política do sensível no processo de ensino-aprendizagem? E a articulação da formação do sujeito com a experiência estética na escola?

Talvez, se nos aproximarmos das questões que Cynthia Farina (2005) defende em sua tese “Arte, Corpo e Subjetividade – Estética da formação e pedagogia das afecções”, tenhamos uma possibilidade de começo para essas indagações.

A respeito da formação estética, a autora afirma que essa se dá através da diversidade de imagens, performances e discursos que inundam nosso cotidiano. Isso ocorre através de como

³ Proposições de acordo com o significado proposto por Latour (2008, p. 45), e que possui três elementos fundamentais: “a) denota uma obstinação(posição), que b) não tem uma autoridade definitiva (é apenas uma proposição) e c) pode aceitar negociar-se a si própria para formar uma com-posição sem perder a solidez”.

nos afetam e de como reagimos a isso. A nossa experiência estética se configura pela ação das imagens sobre nossas maneiras de ver e viver as coisas, e das nossas maneiras de narrá-las.

Para Farina, seriam as afecções que poderiam articular a experiência estética e a pedagogia. A essa ideia ela chamou de pedagogia das afecções. Escreve a autora:

Uma pedagogia das afecções não estabeleceria modelos pedagógicos como tampouco moralizaria formas de comportamento, mas se proporia como um marco de ação e pensamento que partisse da prática de sujeitos concretos para a produção de estratégias de formação, intervenção e participação na realidade, cuja validade se daria nas maneiras de tratar com situações específicas. Esse marco de atividade se basearia em estratégias de participação na realidade inspiradas em algumas práticas estéticas atuais, em sua consciência do funcionamento do institucional, em suas maneiras de dá-lo a ver, de deslizar-se ou de instalar-se sobre ele como parasita, para improvisar formas de ação coerentes com a ética e a política que tentam desdobrar (2007, p. 779).

Com esta ideia é possível abrir para produção de novas formas de sentir e outras formas de pensar. As imagens podem afetar os sujeitos e os colocarem em processo de problematização. Desse modo, vive-se uma experiência estética com o cinema, quando produz uma trans-formação a partir do que desestabiliza, que nos provoca a pensar.

Nesse sentido, seria uma pedagogia que parte e se dirige às experiências que o sujeito vive no corpo. Para Latour (2008) o corpo é um lugar em que ocorre uma aprendizagem de ser afetado, um aprender a ser sensível. O corpo disponível as experimentações, articulado com as diferentes entidades humanas e não humanas presentes em cena que ele, ao mesmo tempo, afeta e é afetado. É preciso procurar provocar o deslocamento do corpo em meio à circulação, variação e transformação de afetos.

Deleuze (2002:74) a partir da teoria da ética em Spinoza, afirma que há “uma correspondência entre as afecções do corpo e as ideias no espírito, correspondência pela qual essas ideias representam aquela afecções.” Diante disso, para um corpo ser afetado, isso passa pela existência de outro corpo externo ao seu, e isso não depende do sujeito. Há uma relação intrínseca entre corpo e mundo. O sujeito não compreende a causa, percebe somente o efeito de imediato. E tais afecções compõem relações que podem aumentar nossa potência de agir (alegria), ora podem comprometer ou inibir nossas relações (tristeza) (DELEUZE, 2002).

Uma pedagogia das afecções está centrada nas afecções que ocorrem no sujeito provocando deslocamentos. É no encontro entre os sujeitos e as imagens que será possível acionar o mundo virtual do campo de forças. De algo que ainda não possui forma, que não está dado e que vai ganhar expressão. De acordo com Suely Rolnik (2003), conhecer o mundo como um desenho de uma forma está relacionado com a percepção. A percepção do outro traz sua existência traduzida em representações, sejam elas visuais, auditivas etc. Percebemos que se trata de apreender a realidade como uma representação, como algo já pré-existente que simplesmente apreendemos.

Por outro lado, conhecer o mundo como campo de forças está relacionado às sensações, uma sensibilidade engendrada a partir do encontro de corpos. Neles percorrem *ondas nervosas* e que são afetados por forças do mundo. É a partir de um corpo vibrátil (ROLNIK, 2014), sensível às afecções - produzidas nos encontros - que se acessa este outro plano da realidade junto com seus efeitos e reações. As imagens afetam o corpo vibrátil, fazendo com que ele se mova, retirando-se do lugar.

Assim, apostamos numa pedagogia das afecções que visa à experimentação das relações entre o estético e a trans-formação do sujeito, concebendo o cinema como um estímulo para

processos de criação e invenção. Somente cria-se algo novo quando se rompe com um território existente e se acessa o plano virtual da realidade.

Referências

ALEGRIA, João. Um sonho, um belo sonho: considerações sobre a gênese das relações entre a educação e cinema no Brasil. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 5, n. 15, jan./jun. 2005.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Procurando outros paradigmas para a educação. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 72, p. 32-42, agosto 2000.

BRASIL (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9.394, de 20 de dez. 1996.

DELEUZE, Gilles. *Espinoso: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

DUARTE, Rosália. *Cinema e educação*. 3ª ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Nunca fomos humanos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FABRIS, Elín Henn. Cinema e educação: um caminho metodológico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./jun. 2008.

FARINA, Cynthia. *Arte, cuerpo e subjetividade*. Estética de la formación y pedagogia de las afecciones, 2005. Tese – Programa de Doctorado del Departamento de teoria e Historia de la educación, Facultad de Pedagogia, Universidad de Barcelona, Espanha.

_____. Arte, corpo e subjetividade. Experiência estética e pedagogia. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas, 2007, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/078.pdf>>. Acesso em: 10/12/2015.

FERRARI, Anderson. Cultura visual e homossexualidades na constituição de “novas” infâncias e “novos” docentes. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 107-120, jan./abr. 2012.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

LATOUR, Bruno. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: NUNES, João Arriscado; ROQUE, Ricardo (Org.). *Objetos impuros: Experiências em Estudos sobre a Ciência*. Porto: Afrontamento, 2008. p. 39-61.

LEANDRO, ANITA. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. *Comunicação e educação*, São Paulo, n. 21, p. 29-36, maio/agosto, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Cinema e Sexualidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 81-98, jan./jun. 2008.

MARTINS, Raimundo. Hipervisualização e territorialização: questões da Cultura Visual. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 13, n.22, p. 19-31, jul./dez., 2010.

MEDEIROS, Cristiano Sant'Anna; VIERIA, Ana Letícia; VASCONCELOS, Suellen. As narrativas audiovisuais como potencializadoras das discussões sobre gênero e sexualidade. In: Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos, 3º, 2014, Vitória. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/4/1404610017>>. Acesso em: 19 de Março de 2015.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2ª edição, Porto Alegre: Sulina, 2014.

ROLNIK, Suely. *Fale com ele ou como tratar o corpo vibrátil em coma*. Conferência apresentada no Simpósio Corpo, Arte e Clínica, 2003, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS. Porto Alegre.

SOARES, Maria da Conceição Silva. *Currículos: redes cotidianas de conhecimentos e sentidos tecidas por sujeitos em comunicação*. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

CORPO E SEUS EMBARALHAMENTOS... FLUXOS E OUTRAS SENSAÇÕES

Marcelo Valente de Souza¹

Paulo César Lopes²

Thamiris Cristiane dos Santos Silva³

*“Todo dia a insônia
Me convence que o céu
Faz tudo ficar infinito
E que a solidão
É pretensão de quem fica
Escondido fazendo fita...
Todo dia tem a hora
Da sessão coruja
Só entende quem namora
Agora vão'bora...
Estamos bem por um triz
Pro dia nascer feliz
Pro dia nascer feliz
O mundo inteiro acordar
E a gente dormir, dormir
Pro dia nascer feliz
Pro dia nascer feliz
O mundo inteiro acordar
E a gente dormir...
Todo dia é dia
E tudo em nome do amor
Ah! Essa é a vida que eu quis
Procurando vaga
Uma hora aqui, a outra ali
No vai e vem dos teus quadris...
Nadando contra a corrente
Só pra exercitar
Todo o músculo que sente
Me dê de presente o teu bis
Pro dia nascer feliz
Pro dia nascer feliz
O mundo inteiro acordar
E a gente dormir, dormir
Pro dia nascer feliz
Pro dia nascer feliz
O mundo inteiro acordar
E a gente dormir...”*

Pro Dia Nascer Feliz - FREJAT & CAZUZA, 1983

¹ Graduado em Arte pela Universidade da Amazônia. Professor na Universidade Estácio de Sá – FCAT (PA). E-mail: marcelo_boto@yahoo.com.br.

² Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estácio de Sá – FCAT (PA). E-mail: carrapato93@hotmail.com.

³ Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estácio de Sá – FCAT (PA). E-mail: thamiris.geo@gmail.com.

Desembaralhando o corpo identidade

A poética de Freijat e Cazuzza, intitulada *Pro dia nascer feliz*, descreve um embaralhamento de corpos, que fluidifica elementos dispersos em um único corpo, estimulando, assim, o imaginário coletivo dos ouvintes e leitores da música. Dessa forma, não sabemos ao certo se o ato descrito nos versos da canção foi consumado com um homem ou com uma mulher e isso, definitivamente, poderia inquietar muitas pessoas. Sabemos pelos relatos, entrevistas e documentários, que Cazuzza na intimidade viveu sua sexualidade variante, mutante, possibilitou um exercício do corpo por outras vias, linhas e possibilidades. Experimentações que fogem às normas sociais e posturas clássicas do corpo puro, santo e dogmatizado.

Os movimentos e fluidez cantados por Freijat e Cazuzza, romperiam com o que seria “natural”, o “normal” da sociedade, experimentar e viver um corpo Entre, ser transversal no uso do seu corpo e na sua sexualidade. Por que tanta moralização e repressão? A tese de Freud é, ao longo do tempo, comprovada, afinal não é possível viver socialmente sem a repressão cultural. Ora, não se defende aqui uma rebelião cultural e social, mas porque não viver outros modos de expressões.

O corpo, como multiplicidade, como um campo vital, corpo terra, como grande razão como sugere Nietzsche (2011). Nessa perspectiva, há o total afastamento de uma tradição racionalista, intelectual e espiritualista, moralista, suprassensível para se pensar um corpo que passa pelo domínio dos afetos, do sensível, das paixões. Um corpo atravessado pela contingência, pela imanência que não está preocupado com o autêntico ou com o engano, corpo humano, não um corpo que precisa ser “compreendido”, “entendido” como pedem a biologia, a fisiologia, a psicologia, a genética, pois tudo isso diz respeito a um campo tardio de conhecimento.

Esse corpo faz a afirmação de uma subjetividade produzida a partir da heterogeneidade, que se aproxima muito mais da invenção, da criação, da arte compondo-se pelo exercício aberto, plural. O corpo não é uma unidade homogênea, um sujeito, ou pessoalidade que engendra uma subjetividade centrada, enclausurada em um *eu* como unidade, de fato, as relações que emergem por meio desse corpo múltiplo, plural é polifônica não “conhecendo nenhuma instância dominante de determinação” (GUATTARI, 1992, p. 11).

Esse aberto e múltiplo do corpo podem bem ser vistos pela literatura de Lispector (1980), no seu livro *Perto do Coração Selvagem*, pois aí o corpo não é uma unidade, é um desmanchamento, em prol dos afetos, dos desejos, das potências vitais e criativas. Joana, o personagem central, mostra um corpo vivo a partir dos seus movimentos singulares, mas Joana não é um sujeito, e sim intensidades.

Seu rosto era leve e impreciso, boiando entre os outros rostos opacos e seguros, como se ele ainda não pudesse adquirir apoio em qualquer expressão. Todo o seu corpo e a sua alma perdiam os limites, misturavam-se, fundiam-se num só caos, suave e amorfo, lento e de movimentos vagos como matéria simplesmente via. Era a renovação perfeita, a criação. (LISPECTOR, 1980, p. 92-93).

Nesse romance, há todo um trabalho de Joana em prol dos movimentos e de sua singularidade. O corpo de Joana é um bloco de sensações, de vibrações, há nesse livro toda uma aventura de um corpo não determinado, de um corpo imerso na imanência e nas suas contingências, lá, as palavras, que saem da boca de Joana, deslizam, as palavras são sons, são músicas, tal como o seu corpo,

Do pensamento tão íntimo que ouvindo alguém repetir as ligeiras nuances dos sons, Joana se surpreendia como se fora invadida e espalhada. Deixava até de

sentir a harmonia quando esta se popularizava — então, não era mais sua. Ou mesmo quando a escutava várias vezes, o que destruía a semelhança: porque seu pensamento jamais se repetia, enquanto a música podia se renovar igual a si própria — o pensamento só era igual a música se criando. Joana não se identificava profundamente com todos os sons. Só com aqueles puros, onde o que amava não era trágico nem cômico. (LISPECTOR, 1980, p. 28).

Um corpo colorido pelas potências da vida, de suas criações, que não deixa ser movido pelo igual, pelo semelhante, mas pelo que difere. Então, o corpo de Joana é um corpo ligado ou inter cruzado por sons vitais, de afetos, de sensações, de força. Corpo móvel, corpo atravessado, cortado por suas intensidades, não um corpo fincado em estruturas, em identidades.

O corpo pontuado pelo personagem de Lispector (1980), percorre a grande razão, que vai para além de uma razão edificante, que pretende tudo dizer e explicar, que propõe a organização do mundo e do real, sendo que isso faz parte da pequena razão, que não é uma questão de tamanho, mas de expressão. Não digo que não sou a favor da razão, mas de uma razão não determinista, mecanicista, mas ligada ao imediato, ao mundo, ao interesse.

Esse corpo imbuído da grande razão é fincado na terra, diante da sua contingência, cujo lugar, o momento não está emanado em um *a priori*, e sim está implicado no que acontece, nos seus encontros, no de repente, no subitamente. Tudo isso quer dizer: um corpo implicado no vivo, na materialidade de suas relações, dando-se, contando-se e sendo. O corpo não está, ele faz a sua realização, sua construção. Portanto, corpo é sempre um possível tateante, assim, ele faz razão, por isso, ele pode se ver como vida humana.

Um corpo que faz um jogo, uma luta paradoxal, como forma de quebrar o senso comum e o bom senso, com o organismo para esboçar outras forças, outras potências inventivas.

Se o corpo organismo insiste, por meio de todo um processo da maquinaria social, caminhar pela profundidade, como se carregasse consigo o espírito de camelo encarnado em si, conforme Nietzsche (2011) descreve nas três transmutações do espírito, na obra *Assim Falou Zaratustra*, um corpo pesado pela norma, pela lei, pelo sistema de crueldade e julgamento, que tende a fixar todos os processos de culpa,

O que é pesado? Assim pergunta o espírito resistente, e se ajoelha, como um camelo, e quer ser bem carregado. O que é o mais pesado, ó heróis? Pergunta o espírito resistente, para que eu o tome sobre mim e me alegre de minha força. Não é isso: rebaixar-se, a fim de machucar sua avidez? Fazer brilhar sua tolice, para zombar de sua sabedoria? Ou é isso: deixar nossa causa quando ela festeja seu triunfo? Subir a altos montes, a fim de tentar o tentador? Ou é isso: alimentar-se das bolotas e da erva do conhecimento e pela verdade padecer fome na alma? Ou é isso: estar doente e mandar para casa os consoladores e fazer amizade com os surdos, que nunca ouvem o que querem? Ou é isso: entrar em água suja, se for a água da verdade, e então afastar-se das frias rãs e os quentes sapos? (NIETZSCHE, 2011, p. 27).

Esse sistema de punição que Nietzsche (2011) retrata pela imagem do camelo, como sendo o indivíduo que suporta a punição, a regra, os bons costumes, por que não consegue impor o seu corpo, a sua vida diante de si mesmo e que, por isso, o seu corpo é pesado porque suporta todos os fardos do mundo e, com isso, justifica a vida, aprisionado em valores identitários e eternos. Por outro lado, há um *entre lugar*, que não se sabe dizer, como se estivesse uma vida em espreguiçada, uma intuição, vagos buracos, que levam o corpo a percorrer a superfície, o deslizamento, pois ele busca as intensidades, as forças plásticas e dinâmicas que comungam outras dimensões não explicáveis.

O corpo orgânico vaza

A seguir a pintura "*Les jours gigantesques*", Magritte (1928), que disponho nesta escritura, pois ele confunde o corpo organicista, o corpo identidade nesse texto tela.



Figura 1: "*Les jours gigantesques*", de René Magritte (1928)

Fonte: <<http://www.christies.com>>

A arte antecipa vários movimentos, antes mesmo das ciências duras, das ciências objetivas, que pontuavam como critério a neutralidade, um corpo neutro, objetivo, instrumentalizado pela razão objetiva, mecanicista, regular.

Assim, quando a arte mostra o corpo, não mostra com esses padrões racionais edificantes, a pintura de René Magritte faz um embaralhamento das ideias, bem como do corpo, tal como a ciência se mistura e se comunica hoje com outros setores, por entender que, permanecendo em sua neutralidade e objetividade, pouco pode avançar.

O corpo embaralhado na indefinição, posto por Magritte (1928), destaca o estranhamento com a identidade, com um núcleo central, com a unidade. Esse corpo se distingue e se mistura nas suas relações de movimento, de repouso, em relação a sua velocidade e a sua lentidão, ou mesmo em sua relação com as linhas duras e as linhas moles. A pergunta de Espinosa (1973): O que pode o corpo? É por saber de sua inclassificação, cada encontro compõe e decompõe um corpo, cada mistura o leva para outro lugar e outro movimento, assim o corpo não "é", ele faz "e".

Corpo instigado pelas potências vitais dos seus encontros, envolvendo com isso diferentes fluxos que o levam a cruzar eixos variados, complexos, arrastando-o em diversos gradientes que o levam para multiplicidades intensas, tal como o corpo de Joana de Lispector (1980), ou como o corpo de Alice, de Carroll (2009), descrito na obra *Alice nos Pais das Maravilhas* (1865).

Os modelos de subjetivação estão em todos os lugares (na família, na escola, na igreja, na indústria), mas quando se entende o corpo, não como uma unidade imóvel, fixa, ele se redesenha em outras linhas, menos endurecidas. Nesse sentido, o corpo não é uma essência, uma identidade, ele é sim, um conjunto de “forças e circunstâncias, permitindo, até mesmo outros modos de individuação que não remetam à ideia de identidade ou de sujeito” (DINIS, 2008, p. 357).

Magritte (1928), mostra essa provocação nessa tela texto inspiradora. Que se veja o corpo não petrificado em uma identidade, e sim o corpo vivo, envolvido por uma maquinação produtiva. Magritte (1928) pontua um embaralhamento, inclusive, para o sexo, talvez por entender que as linhas formais do corpo consistem em diferenciações, que podem aparecer de uma maneira mais ou menos flexível. Não trata de negar que o corpo também seja levado por processos de subjetivação rígidos que o envolve para determinadas finalizações, o corpo também se organiza para se manter vivo e circulando, tampouco se quer negar seus movimentos, suas flexibilidades.

Contudo, não há como negar que cotidianamente o corpo é levado a entrar em campos disciplinares, limitando seus movimentos, suas circularidades, suas fissuras, para se impor uma subjetividade, mas ele sacode em suas interações, em seus encontros, em suas vibrações. Porém, sua sacudida é mostrando que o seu possível centro é instável e seu território é vacilante, invadindo esse corpo para experimentações outras, intensivas, algumas vezes, que o põe em um máximo ou no mínimo grau de esforço, entretanto, não há ausência de consistência no corpo vivo e afeado.

A questão é que a razão, a ciência, o pensamento, tendem a querer classificar e identificar aquilo que é móvel, do mesmo modo que tendem a uma busca desenfreada a querer acompanhar para identificar ou classificar o movimento. Deleuze busca a arte, a pintura, o cinema, a literatura para denunciar, ou lembrar o movimento. As deformações e as forças que podem atravessar o corpo. Então, esse corpo que penso não trata de uma separação entre a ciência e a filosofia. Deleuze; Guattari (1992), por exemplo, insistiu na necessidade desses campos se comunicarem.

A obra de Magritte (1928), também embaralha os postulados e as proposições da lógica científica, o que convida o leitor, o estudioso, o pesquisador manejarem ou conectarem outros agenciamentos para pensar o corpo. Um corpo visto por outros contornos, menos mecanicista, para ser olhado, apreciado em vias mutantes, capaz de exercitar sua própria experimentação, suas conexões.

Para viver sua metamorfose é preciso produzir um corpo capaz de suportar o intempestivo, suportar o movimento alucinado das partículas desejanças que arrastam o eu para um mundo de devires, para uma linha de fuga. Sensibiliza-se cada microcélula. Impede-se que o corpo aja por automatismos, até o momento em que o desejo arrebenta a imobilidade e tece seu próprio movimento. (DINIS, 2008, p. 357).

Pode ser difícil no primeiro momento, contudo, possíveis leituras para outras linguagens, outras escritas menos totalitárias, que possam olhar o corpo como forças em conjunto que fazem distribuições, passagens, vias para modos de individuações abertos. Assim, quando trata de fazer uma crítica a ideia de objetividade, ou da noção estabelecida de objeto e passa para pensar a vida como coisa fluída, porosa, que perpassa por fluxos vitais, diz Ingold:

Partindo de Klee, os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari (2004, p. 377) argumentam que, em um mundo onde há vida, a relação essencial se dá não entre matéria e forma, substância e atributos, mas entre *materiais* e *forças*. Trata-se do modo como materiais de todos os tipos, com propriedades variadas e variáveis, são aivados pelas forças do cosmo, misturadas e fundidas umas às outras na

geração de coisas. Na sua retórica, eles tentam superar a persistente influência de um modo de pensar as coisas e como elas são feitas e usadas que tem prevalecido no mundo ocidental. (INGOLD, 2012, p. 25).

Então, se para esse cientista o seu objetivo é desconstruir esses modelos enraizados, fixadores do corpo, da vida para pensar processos de formação ao invés de pontuar resultados, soluções, viabilidade, pois pensa a vida em transformação constante, vida múltipla, daí é possível notar que no interior das ciências ditas duras, os movimentos estão sendo fomentados em prol de outras palavras, de outras construções materiais, processos inventivos, criações, pontuações de outros movimentos corporais e vitais.

Um corpo que escorre e seja liso é para Brito (2015) um movimento de fuga, isto é, uma ação de criação, invenção que possibilita ao corpo se formar ou desformar de acordo com as experiências vividas pelo sujeito. O corpo pode se movimentar, contrapondo a normatividade, as regras e os padrões que são as amarras dos seres humanos e acabam tornando os corpos fixos. Sendo assim, os corpos se locomovem, em uma invenção de linhas que geram fugas, para tanto, os corpos cavam suas próprias rachaduras, as bordas são criadas e produzem movimentos de fuga.

Brito (2015) salienta que é preciso problematizar na sociedade atual a questão da identidade dos sujeitos, afinal, na contemporaneidade pensar-se em um corpo fixo, absoluto, imutável, como uma essência é equivoco, e a autora infere:

Questionar a ontologia que está por trás da noção de representação, de semelhança, de generalidade e de identidade é algo fundamental para se escapar das essencialidades, da ideia de substancialidade, ou mesmo das ideias moralizantes e julgadoras que esse pensamento tende a representar. (BRITO, 2015, p. 288).

Para Deleuze & Guattari (2011) o corpo é uma máquina desejante fruto de conexões e desconexões que possibilita um corpo em movimento e, não, um corpo cristalizado. Sendo assim, tentar controlar os seres humanos seja por qual aparelho órgão for, não vai conter a máquina desejante, ou seja, a produção desejante sempre produz novas experiências.

O corpo desliza, é movimento sempre variável e, assim, não existe um ponto fixo que defina esse corpo que deseja (DELEUZE & GUATTARI, 2011). “[...] Há tão somente máquinas em toda parte, e sem qualquer metáfora: máquinas de máquinas, com seus acoplamentos, suas conexões [...]” (p. 11).

Tudo funciona concomitantemente nas máquinas desejantes, para Deleuze & Guattari (2011), sendo que numa existe uma reunião das partes no todo, porque há hiatos e rupturas, intermitências e curtos-circuitos. “[...] As disjunções, enquanto disjunções, são inclusivas. Os próprios consumos são passagens, devires e revires [...]” (p. 62). Dessa forma, o corpo é um devir e porvir, afinal, sua forma plena e acabada não existem e, mais, a criação e invenção são inerentes aos seres humanos.

Referências

BRITO, Maria dos Remédios. *Entre as linhas da educação e da diferença*. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no país das Maravilhas; através do espelho e o que Alice encontrou por lá*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

FREIJAT, Roberto & Cazuza. *Pro dia Nascer Feliz*. Canção de Barão Vermelho do álbum Barão Vermelho 2. Rio de Janeiro: Som Livre, 1983.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia I*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DINIS, Nilson Fernandes. A esquizoanálise: um olhar oblíquo sobre corpos, gêneros e sexualidades. *Sociedade e Cultura*, Goiás, v. 11, n. 2, p. 355-361, jul./dez. 2008.

ESPINOSA, Baruch. *Ética* (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1973.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. In. *Revista Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

LISPECTOR, Clarice. *Perto do Coração Selvagem*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1980.

MAGRITTE, René. *"Les jours gigantesques"*. (1928). Disponível em: <<http://www.christies.com/lotfinder/paintings/rene-magritte-les-jours-gigantesques-5584761-details.aspx>>. Acesso em 16/03/2015.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim Falou Zaratustra*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.