

Revista Linha Mestra

Ano XVI. Vol. 16 No. 47 (maio.ago.2022)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2022n47>



Luis Gustavo Guimarães – Collage Analógica - A4 – 2022

Realização



SUMÁRIO

EXPEDIENTE	1
EDITORIAL – LEITURAS EM PRÁTICAS	2
Luis Gustavo Guimarães	
Marcelo Vicentin	
Marcus Pereira Novaes	
Rosana Baptistella	
DOSSIÊ – APRESENTAÇÃO	3
LEITURAS EM PRÁTICA: PROMOÇÃO E DIFUSÃO DAS LÍNGUAS EM PORTUGUÊS	3
Alexandre Cohn da Silveira	
Luis Gustavo Guimarães	
DOSSIÊ – TEXTOS LITERÁRIOS	9
O MAR DE BOLACHAS	9
Marcelo Maria Pinto Nunes	
DOSSIÊ – ARTIGOS	11
NARRATIVA DE FORMAÇÃO: <i>OLHOS DE CORUJA, OLHOS DE GATO BRAVO</i>	11
Mariene de Fátima Cordeiro de Queiroga	
A LÍNGUA PORTUGUESA EM GOA (ÍNDIA) E A SOCIEDADE LUSÓFONA DE GOA	19
Aurobindo Xavier	
A LEITURA ESSENCIAL, UMA ABORDAGEM FREIRIANA	29
Isabelle de Luna Alencar Noronha	
Eliacy dos Santos Saboya Nobre	
CINEMA PARA TODOS: INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL	37
Renata Lanza	
PRÁTICAS INCLUSIVAS DO ENSINO DAS ARTES NO CONTEXTO ESCOLAR	44
Gustavo Machado Tomazi	
A ARTE E DIREITOS HUMANOS NO AMBIENTE SOCIOEDUCATIVO: EDUCANDO PARA A CIDADANIA	51
Stela Maris Britto Maziero	
Geni Alberini	
A ATUAÇÃO DA ORIENTADORA PEDAGÓGICA NA FORMA DE INTERVENÇÕES FORMATIVAS	61
Celisa Carrara Bonamigo	

SUMÁRIO

DOSSIÊ – RESENHAS	71
CALEIDOSCÓPIO DE VIDAS: UMA CIDADE EM VERSO E PROSA	71
Cristiane Guimarães	
DOSSIÊ – ENSAIOS	75
ESQUIZOESCRITURADAS: EXPERIMENTAÇÕES DE UM DEVIR-MATILHA	75
Branca Regina Chedid	
Carine Capra-Ramos	
Douglas Ostruca	
Felipe Silveira da Costa	
Gianini Sabina Walczak	
Natália da Fonseca Bossle	
A ARTE DE PINTAR COM PALAVRAS O LUGAR ONDE VIVO	90
Dulce Miriam Zorzenon	
SEÇÃO ESPECIAL – TEXTOS EM ESPANHOL – APRESENTAÇÃO	95
ACERCA DEL GESTO ESCRITURAL EN LA INVESTIGACIÓN-CREACIÓN.....	95
Teresita Ospina Álvarez	
Marcus Pereira Novaes	
SEÇÃO ESPECIAL – TEXTOS EM ESPANHOL – ARTIGOS	97
EL AULA UN LUGAR DE ENCUENTRO: POR UNA ESTÉTICA DE LA EXISTENCIA A TRAVÉS DEL TEATRO DE LA CRUELDAD DE ANTONIN ARTAUD	97
Sara Jiménez Monsalve	
EL TEATRO POSDRAMÁTICO EN LA FORMACIÓN DE UN MAESTRO DE LENGUAJE: UNA MIRADA DESDE LA INVESTIGACIÓN CREACIÓN AL PENSAMIENTO DANZANTE DEL DOCENTE.....	112
Juan David Tabares Uribe	

Revista Linha Mestra

Ano XVI. Vol. 16 No. 47 (maio.ago.2022)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2022n47>

Expediente

Editores

Marcus Pereira Novaes, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Marcelo Vicentin, Universidade São Francisco, Brasil

Luis Gustavo Guimarães, Universidade Estadual de Campinas/SP, Pref. Mun. de Valinhos/SP, Brasil

Rosana Baptistella, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Brasil

Comissão Executiva Editorial

Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa, Universidade de São Carlos, SP, Brasil

Alda Regina Tognini Romaguera, Universidade de Sorocaba, SP, Brasil

Alik Wunder, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Anderson Ricardo Trevisan, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Davina Marques, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Hortolândia, SP, Brasil

Ezequiel Theodoro da Silva, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Lilian Lopes Martin Silva, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Renata Aliaga, Instituto Federal de São Paulo, SP, Brasil

Arte

Luis Gustavo Guimarães – Collage Analógica - A4 - 2022

Editoração

Nelson Silva

EDITORIAL – LEITURAS EM PRÁTICAS

Luis Gustavo Guimarães
Marcelo Vicentin
Marcus Pereira Novaes
Rosana Baptistella

*Palavra poética tem que chegar ao grau de
brinquedo para ser séria.*
Manoel de Barros

O Dossiê: “Leituras em Prática: Promoção e Difusão das Línguas em Português” traz o encontro de textos e diferentes atravessamentos de práticas com a Língua Portuguesa no mundo, seja na prática educacional em diferentes níveis de ensino, nas literaturas escritas em português em suas diferentes variantes e especialmente nas experiências com as artes. Além disso, somou-se a este dossiê dois textos de autores da América Latina nas aproximações com a arte e com a experiência docente. Dossiê Plural, Internacional e Sensível expressões em letra maiúscula para intensificar os seus valores neste encontro de textos-experiências-literaturas.

Os organizadores receberam textos de diferentes vozes. Um texto literário “O Mar de Bolachas”, de memória, de um escritor e professor de Timor-Leste que foi escrito especialmente para esta chamada. Viver as palavras, poder tecê-las à mão é abrir horizontes. Os autores e autoras que compõem este dossiê estão vinculados a diferentes instituições: Internacionais: Sociedade Lusófona de Goa – Índia, Hankuk University of Foreign Studies – República da Coreia, Universidade de San Buenaventura de Medellín e Fundação Concreto em Antioquia ambas da Colômbia. Além de textos, estudos e relatos de diferentes professores e professoras de diferentes lugares do Brasil.

As proposições e relatos apresentam reflexões acerca da formação de profissionais da educação, do papel das instituições na promoção de uma língua e suas culturas, das literaturas em língua portuguesa a partir da reflexão sobre a obra “Olhos de Coruja, Olhos de Gato Bravo”, da experiência com a arte, com a colagem e com o cinema e educação e com estudos sobre um curso de esquizoanálise. A arte e os direitos humanos em um ambiente socioeducativo, a atuação do trabalho de gestores educacionais e formas de pensar o teatro como potências em processos formativos completam este Dossiê.

A potência das diferentes variantes da Língua Portuguesa confere uma diversidade de práticas e experiências com os falantes do Português, seja nos estados-membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP): Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste; seja na preservação do Português como língua materna em comunidades espalhadas pelo mundo em países onde o Português não é língua oficial e, ou nas diferentes universidades e instituições estrangeiras que promovem e preservam a língua portuguesa e as culturas vinculadas a ela.

Somos gratos aos organizadores pela disponibilidade em criar estes diversos diálogos sobre as variantes da Língua Portuguesa, pelo cuidado em trazer textos onde a arte visual e corporal é movente e catalisadora de experiências no contexto educacional, bem como, pelo laço criado com os professores da Colômbia a qual compõe esta edição com ricos diálogos sobre arte, teatro e formação.

Convidamos nossos leitores e leitoras a se juntar a nós nesta promoção das línguas em circulação, das literaturas e das diferentes linguagens da arte tão necessárias à educação e à formação das pessoas, possibilitando processos democráticos mesmo entre variantes e culturas tão diversas como as dos países que compõe a CPLP, rompendo fronteiras e aproximando todos em um abraço.

Desejamos boas leituras!

DOSSIÊ – APRESENTAÇÃO

LEITURAS EM PRÁTICA: PROMOÇÃO E DIFUSÃO DAS LÍNGUAS EM PORTUGUÊS

Alexandre Cohn da Silveira
Luis Gustavo Guimarães

*Não há uma língua portuguesa,
há línguas em português.*

*No fundo não se está a viajar do ponto de vista geográfico...,
mas está-se a viajar por pessoas.*
Línguas – Vidas em Português

Este dossiê: “Leituras em prática: Promoção e Difusão das Línguas em Português” teve por objetivo reunir artigos acadêmicos, relatos de experiência, resenhas, ensaios críticos e visuais que trouxesse à tona a promoção e a divulgação de usos da língua portuguesa em contextos diversos, dentro e fora da escola, destacando expressões, variedades linguísticas e identidades nem sempre valorizadas.

Nossa inspiração surgiu pela amizade entre nós nascida no período que atuamos no Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste¹ (PQLP), pelo apreço mútuo que temos com o tema, pelo amor e compromisso que temos com nossas atuações como educadores/artistas e pela paixão aos Países e lugares que utilizam o Português, em especial ao povo de Timor-Leste e, principalmente pela importância da Língua Portuguesa, pois de acordo com dados da agência Brasil (2020) a Língua Portuguesa ocupa a quinta posição dentre as línguas mais faladas no mundo.

No período pandêmico (2020/2021), ocupamos lugares especiais na promoção do Português. Alexandre na docência da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Luis Gustavo na coordenação pedagógica de escola pública de ensino fundamental e na gestão da Associação de Leitura do Brasil. Ainda compreendendo os desafios e todas as instabilidades do período, enfrentamos este desafio de propor um Dossiê com textos acadêmicos e escritas e memórias e afetos.

Desde o lançamento do dossiê no início do segundo semestre de 2021, período em que muitas atividades profissionais, especialmente as atividades ligadas ao ensino estavam retornando às suas ações presenciais e/ou escalonadas, muitos desafios estavam em curso em virtude de um longo período de atividades remotas no âmbito educacional e todos os problemas emocionais enfrentados por todos seja nas atividades essenciais ou reclusos em casa. A comunicação e a internacionalização de conhecimentos se tornaram mais evidentes pela necessidade da construção de tecnologias em relação à saúde, ou seja, na sobrevivência, bem como na edificação das relações. A discussão sobre internacionalização, redes globais de conhecimento já tem sido alvo de reflexões.

Os estudos que circundam o tema da educação para a cidadania global (ANDREOTTI, 2014) têm ganhado destaque nos últimos anos, a partir de interseções entre aspectos culturais, estéticos, educacionais, econômicos e políticos. Blocos econômicos, organismos internacionais, e países têm surgido no final do século XX para o século XXI, demarcando

¹ O Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste foi instituído em 2014 pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e promoveu cooperação internacional no âmbito da formação inicial e continuada de professores nos diversos níveis de ensino e fomento ao ensino da língua portuguesa enviando professores e profissionais para atuação em Timor-Leste. Para saber mais: <https://pqlp.ufsc.br/>.

como aponta Moura (2016) a necessidade de compreender o mundo por meio de suas relações interdependentes e na travessia de diferentes fronteiras.

O contexto da pandemia da COVID-19 só reforça a importância destes estudos. No caso deste dossiê o recorte se faz na travessia possível entre diferentes fronteiras, em que, textos e experiências são escritos em Língua Portuguesa e podem ser partilhadas para diferentes lugares na promoção da internacionalização de um conhecimento lusófono em circulação em países/regiões que têm a língua portuguesa como língua oficial ou de herança colonial portuguesa e nas regiões chamadas “diásporas lusas” (BRITO, 2013) onde há um crescente interesse pelo aprendizado desse idioma no contexto de uma comunidade lusófona imaginada (ANDERSON, 1993) criando um corpo diaspórico em constante trânsito em uma hibridação estético-cultural (BHABHA, 1998) em textos acadêmicos/literários, obras artísticas e mimesis corporais. Ao mesmo tempo traz à tona um conhecimento e experimentação sobre o ocidente/oriente processando narrativas e educação do olhar sobre o outro/estrangeiro criando um território de interação e diálogo, ainda que haja ecos dos efeitos da colonialidade portuguesa.

A diáspora cultural e política processa novas narrativas como os deslocamentos de pequenas comunidades, a extinção de outras, os discursos dos exilados e assim por diante. Neste viés, não cabe distinguir o lugar, o palco destes processos, uma vez que são de uma plasticidade intolerável, mas sim reconhecer como o trânsito entre corpo e ambiente, como a porta dessas conexões, pode nos levar a um não-território bastante complexo: o das intermediações. Este não-lugar onde nada existe de modo acabado, mas as possibilidades de relação se fazem presentes o tempo todo, reinventa a noção de universalidade, de nacionalidade e do que significa estar no mundo. (GREINER, p. 108, 2005)

A autora desloca o olhar do entre-lugar para um não-lugar, este jogo entre a mimese (imitação) e reinvenção de corpos-educação-cultura constituem a reinvenção da própria vida e passa pela língua falada e suas variantes e variações sonoras e pela língua escrita e suas práticas de leitura.

A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), importante organização internacional atua neste trânsito de constituição de um lugar em movimento e se constitui em um entre-lugar no contexto das reflexões, práticas e fortalecimento das línguas em português. São estados-membros da CPLP os países que possuem a língua portuguesa como língua oficial sendo eles: Angola, Brasil, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Além deles há países observadores que possuem objetivos alinhados aos objetivos da CPLP.

A CPLP e outras comunidades e instituições como Câmara Brasileira do Livro, Associação de Leitura do Brasil, Observatório da Língua Portuguesa no Brasil, Museu da Língua Portuguesa (Brasil), Fundação Oriente (Portugal), Organização Americana de Professores de Português (AOTP – USA), Sociedade Lusófona de Goa – Índia, além de universidades, comunidades de professores que ensinam português em diversos países e diversas instituições culturais; não são apenas propositoras de ações/eventos, mas atuam em rede e estabelecem parcerias com grupos locais e internacionais (públicos ou privados), com o recorte específico do fortalecimento e disseminação da língua portuguesa no mundo e suas culturas, entre-lugares e não-lugares lidos sob a ótica dos estudos culturais e pós-coloniais, rompendo fossos abissais polarizados do conhecimento a partir dessa conexão entre países de herança colonial.

Entendo por pós-colonialismo um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presentes em todas as ciências sociais, que têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo.

Tais relações foram constituídas historicamente pelo colonialismo e o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória. (SANTOS, p. 08, 2004)

A perspectiva pós-colonial não se destina apenas a permitir a autodescrição do Sul, ou seja, a sua autodestruição enquanto Sul imperial, mas também a permitir identificar em que medida o colonialismo está presente como relação social nas sociedades colonizadoras do Norte, ainda que ideologicamente ocultado pela descrição que estas fazem de si próprias. Este dispositivo analítico é particularmente necessário no espaço geopolítico de língua oficial portuguesa, dada a longa duração do ciclo colonial que, no caso de África e Ásia, durou até ao último quartel do século XX. (Santos, p. 23, 2004)

Constituir conhecimentos a partir do Sul e com um lugar do Norte Ocidental, Norte Oriental e Sul Oriental, porém repletos de atravessamentos cardeais nos coloca em trânsitos diaspóricos. Esse entremeio e permanentes conexões inserem e processam o corpo e cultura e lusofonia como pontos/conceitos/marcas em constante mutação e alteridade. Os diferentes entrelaçamentos, encontros e desencontros, na produção de um conhecimento transdisciplinar a partir de diferentes cruzamentos de imagens, sons, cores, gestos criativos, políticas públicas e práticas de organismos internacionais, serão pensados a partir de diferentes experiências leitoras nessa comunidade lusófona imaginada (ANDERSON, 1993).

Este dossiê é composto por quatorze textos, para além dessa apresentação, dentre os quais três são escritos em língua espanhola. Há uma variedade de discussões e reflexões propostas pelas autoras e autores acerca da língua portuguesa e suas literaturas. Trata-se da importância institucional na promoção da língua e cultura e de suas intersecções com diferentes linguagens artísticas. Trata-se, na verdade, de estudos sobre a “língua viva”, presente nos cotidianos sociais, entrelaçando vidas e construindo significados diversos.

O conto “Mar de Bolachas”, escrito especialmente para este dossiê por Marcelo Pinto Nunes Timorense, Professor e Tradutor de Português-Tétum, nos brinda com memórias de um tempo de dificuldades em Timor-Leste no período de dominação Indonésia e, ao mesmo tempo, memórias das descobertas infantis... dos sons e sabores regados pelo movimento do mar.

O texto “Narrativa de Formação: Olhos de Coruja, Olhos de Gato Bravo”, escrito por Mariene de Fátima Cordeiro de Queiroga, nos oferece uma leitura sobre a obra literária do escritor timorense Luís Cardoso. Há uma memória histórica e do cotidiano ficcionalizada na obra e os apontamentos da autora possibilitam uma reflexão sobre personagens e cotidiano das relações, crenças e simbólicos do universo do escritor. Luís Cardoso, importante escritor timorense, participou do 22º Congresso de Leitura do Brasil (2021) na mesa “Desafios e perspectivas na Promoção e Difusão da Língua Portuguesa” e foi o vencedor do prêmio de literaturas em língua portuguesa Oceanos, em 2021, com o livro “O plantador de abóboras”.

Na sequência, o texto “Língua Portuguesa em Goa (Índia) e a Sociedade Lusófona de Goa” (LSG), do autor e presidente da Sociedade Lusófona de Goa – Índia, Aurobindo Xavier, nos proporciona um panorama histórico sobre a língua portuguesa em Goa, desde a chegada dos portugueses naquela terra, em 1510. O autor chama a atenção para as relações estabelecidas ao longo do tempo entre Goa e Brasil, a apresentação da LSG, desde a sua fundação, e a descrição de diversas ações da instituição. Tudo nos possibilita conhecer o rico trabalho desenvolvido pela SLG e seu papel no mundo em virtude dos acordos de cooperação estabelecidos com instituições e universidades.

Em “A leitura essencial, uma abordagem freiriana”, de Isabelle de Luna Alencar Noronha, há um esforço da autora na busca por responder às questões: O que é leitura? O que move/incentiva o leitor à leitura? Como abordar uma leitura essencial em Paulo Freire? A partir de reflexões sobre os

escritos de Paulo Freire e de apontamentos sobre o cotidiano e dos profissionais da educação, o texto consiste em importante reflexão, conectada ao que pulsa, aos sentimentos e em favor da liberdade.

“Esquizeoescrituradas: experimentações de um devir-matilha”, texto escrito por Branca Regina Chedid, Douglas Ostruca, Carine Capra-Ramos, Felipe Silveira da Costa, Gianini Sabina Walczak e Natália da Fonseca Bossle, apresenta reflexões a partir de registros de vivências a partir do curso: “Esquizeoanálise: ferramentas-conceito na potencialização das práticas e saberes sociais e institucionais”. Este curso apresenta um eixo de formação que potencializou a escrita do relato-reflexão e a desconstrução do conceito. A arte da colagem e bricolagem, escrita poética e experimentações corporais potencializaram os encontros vivenciais e conceituais em debate. Como afirmam os autores: “É de extrema importância nos permitirmos ao lúdico sem as preocupações, esquecer os deveres, e deixar os devires, deixar os fluxos correrem, sair da rigidez, nem que seja dez minutos do dia”.

Renata Lanza, em seu texto “Cinema para todos: inclusão escolar e social”, explora aspectos relativos à inclusão escolar e social a partir de experiências vividas durante a pesquisa de intervenção sobre cinema na escola Carmelina de Castro Rinco, em Campinas, São Paulo. O texto explora a intervenção que envolveu pensar o cinema para todos da comunidade escolar, numa perspectiva de gesto de criação centrada na hipótese de alteridade. De acordo com a autora, este enquadramento permite criar outras visibilidades e percepções do mundo, o que faz do texto um importante convite às reflexões sobre as múltiplas linguagens no ambiente escolar.

Em “Práticas Inclusivas do ensino das artes no contexto escolar”, o autor Gustavo Machado Tomazi propõe reflexões construídas ao longo de suas vivências com intervenções artísticas audiovisuais coletivas, associadas ao estudo de práticas inclusivas aplicadas em um mestrado e um doutorado em Educação no LEPED/FE/UNICAMP. O autor discute a influência das rotinas escolares nas práticas inclusivas do ensino das artes, analisando tais práticas no que tange à arte, seu ensino e a construção de artistas. Trata-se de um importante texto que discute a inclusão em suas práticas escolares e na relação entre os sujeitos docente e discente.

“A Arte e Direitos Humanos no ambiente socioeducativo: educando para a cidadania”, das autoras Stela Maris Brito Maziero e Geni Alberini, pauta-se em um projeto de pesquisa-ação conduzido num centro de socioeducação de internação provisória e internação-sanção, localizado em Curitiba, Paraná. As autoras apresentam o trabalho realizado por professores daquela instituição. A partir das ações docentes em contexto tão específico e com um público com fortes especificidades, os autores discutem a identificação desses professores com a pesquisa em si, a qual orbitou em torno do tema “Direitos Humanos”. O texto nos faz mergulhar em profundas reflexões sobre o direito à vida, à liberdade, à dignidade e o direito à propriedade, observados em um trabalho que enfocou o protagonismo juvenil, fortalecendo a autoestima e o autoconceito desses jovens para potencializar suas potencialidades.

Celisa Carreira Bonamigo escreveu “A atuação da Orientadora Pedagógica na forma de Intervenções formativas” pautado em sua experiência de muitos anos atuando como Orientadora Pedagógica na rede municipal de Campinas. A autora propõe reflexões acerca do trabalho pedagógico com crianças, partindo da ideia de que os sujeitos possuem diferentes formas de aprender, o que pressupõe uma variedade de estratégias pedagógicas, situações e movimentos que visam a construção de novos conhecimentos. A autora busca compreender onde reside essa busca/construção e quais situações fazem com que o profissional se sinta convidado a organizar novas atitudes em sua atuação profissional.

Na seção “Dossiê: Resenha”, Cristiane Guimarães explora a obra “Caleidoscópio de vidas”, do professor e escritor brasileiro João Anzanello Carrascoza. O texto intitulado Caleidoscópio de vidas: uma cidade em verso e prosa é resultado da pesquisa de doutorado da autora que, segundo ela, combinam “memória e poesia para afirmar o valor da vida e do

cotidiano na escola e na escrita.” Nas narrativas de Carrascoza, um verdadeiro caleidoscópio colorido e poético é destacado pela autora da resenha, num convite que a obra faz aos leitores-escritores a novas possibilidades de escritas e sonhos, de vidas em novas combinações.

Encerrando o bloco de textos em língua portuguesa, Dulce Mirian nos traz seu ensaio “A Arte de Pintar com Palavras o Lugar onde vivo”, na seção “Dossiê: Ensaio” em que reflete sobre o uso do gênero textual “poema” ao participar da 7ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa realizada em 2021 (Brasil), seus desafios e conquistas em meio às restrições impostas às escolas em razão da pandemia.

O dossiê aqui apresentado não é apenas uma seleção de textos importantes para a formação docente e humana, mas sim, um compêndio de destaque, quer pelas temáticas abordadas, quer pelos conceitos e reflexões mobilizados, indispensável à necessária valorização da leitura como prática social transformadora e exercício cidadão emancipatório.

A seção especial de textos recebidos em Língua Espanhola é apresentada pelos organizadores desta seção: Teresita Ospina Álvarez da Colômbia e Marcus Pereira Novaes do Brasil – Associação de Leitura do Brasil. O texto: “El aula un lugar de encuentro: por una estética de la existencia a través del teatro de la crueldad de Antonin Artaud” escrito por Sara Jiménez Monsalve e, o texto “El teatro posdramático en la formación de un maestro de lenguaje: una mirada desde la investigación creación al pensamiento danzante del docente” escrito por Juan David Tabares Uribe tratam da potência da arte, em especial da arte dramática e de processos de criação.

Desejamos a todos, todas, todes um excelente encontro com esta diversidade de textos, reflexões e proposições acerca da leitura, da promoção da língua portuguesa, da educação e da arte.

Referências

ANDERSON, B. Imaginando Timor Leste. Tradução de SILVESTRE, O. M. **Arena Magazine**, Austrália, n. 4, abril/maio 1993.

ANDREOTTI, V. de O. Educação para a Cidadania Global – Soft versus Critical. **Sinergias – diálogos educativos para a transformação social**, n. 01, p. 57-66. Universidade do Porto – Portugal. 2014.

ANDREOTTI, V. de O. Conhecimento, escolarização, currículo e a vontade de ‘endireitar’ a sociedade através da educação. **Revista Teias**, Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Brasil, v. 14, n. 33, p. 215-227, 2013.

BHABHA, H. K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte/BH, Brasil, 1998.

BRITO, R. P. Sobre Lusofonia. **Verbum** – Cadernos de Pós-Graduação PUC/SP – Brasil, n. 5, p. 4-15, 2013.

GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo – SP/Brasil: Ana Blume, 2005.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende. 2. ed. Belo Horizonte – MG/Brasil: Editora UFMG, 2013.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **RBCS**, PUC-Rio, Rio de Janeiro – RJ/Brasil, v. 32, n. 94, p. 01-18, 2017.

MOURA, R. A. O corpo entre a ação e a contemplação na sociedade de laboratório. **Pró-Posições**, Campinas – SP/Brasil, v. 21, n. 2 (62), p. 37-49, maio/ago. 2010.

MOURA, R. A. Internacionalização do Ensino Superior e Processos Complexos de Externalização. In: MOURA, R. A.; ALMEIDA, A. A. **Internacionalização do Ensino Superior**: desafios e perspectivas. Curitiba – PR/Brasil: CRV, 2016.

SANTOS, B. de S. Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro. CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra. **Anais...** Coimbra, Portugal, 2004.

AGÊNCIA BRASIL. **Língua Portuguesa**: saiba mais sobre o 5º idioma mais falado do mundo. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/lingua-portuguesa-saiba-mais-sobre-o-5o-idioma-mais-falado-do-mundo#:~:text=A%20par%20de%20todas%20as,o%20primeiro%20no%20Hemisf%C3%A9rio%20Sul>. Acesso em: 13 de novembro de 2022.

Filmografia

Línguas – Vidas em Português. Direção: Victor Lopes. Produção de Paris Filmes e TV Zero Cinema Ltda. Brasil – Portugal, 2002

Organizadores

Alexandre Cohn da Silveira é Professor Adjunto na Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB-BA), líder do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão Interdisciplinares em Linguagem e Sociedade (GEPILIS/UNILAB-Malês) e membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Linguísticas Críticas (UFSC) e do Timor-Leste Studies Association (TLSA).
E-mail: alexandre.silveira@unilab.edu.br.

Luis Gustavo Guimarães é Professor-Pesquisador e Artista Visual Colagista. Ex-diretor da Associação de Leitura do Brasil (2020-2022). Doutorando em Educação pela FE/UNICAMP, Coord. Pedagógico na Educação Básica. É membro do Laboratório de Estudos Audiovisuais OLHO/FE – UNICAMP, Rede Collage Brasil e Timor-Leste Studies Association (TLSA).
E-mail: luis_gustavogui@hotmail.com.

DOSSIÊ – TEXTOS LITERÁRIOS

O MAR DE BOLACHAS

A SEA OF BISCUITS

EL MAR DE GALLETAS

Marcelo Maria Pinto Nunes

O encontro da montanha com a boca do mar

Gariana, terra dos guerrilheiros, montanhosa, o planalto parece o talefe do mundo. Afastado da *boca do mar* vivia o Maubarani com os seus pais. Na aldeia só havia casas típicas de *uma-du'ut*¹, construídas *de forma* desordenada à volta de florestas, relvas, cafezais, capins e vegetais.

Numa manhã de alvorada, como combinado com o pai, o menino levantou-se primeiro para ir trazer o cavalo, para que ele e o seu pai se deslocassem à cidade. O pai sempre quis levá-lo à cidade.

O menino murmurava: da serra para a cidade... o que haverá por lá? da floresta até ao mar... ai, que medo!

No caminho, passavam pelos cafezais, vales, montanhas e ribeiras. Chegaram cansados, exaustos.

Quando chegaram a casa do tio já era de noite... assim que chegaram, o tio que era pescador, também chegou da faina...

Como a viagem tinha sido cansativa, o menino logo adormeceu. Ouvia-se o barulho das ondas do mar. O menino associava estes sons ao que conhecia do seu mundo. Pareciam-lhe a queda de água de cascata de Belema-lua, perto da sua aldeia, onde os guerrilheiros tomavam banho, lembravam-lhe os búfalos que se levantam de charcos, as chuvas fortes das montanhas, os tiroteios longínquos dos guerrilheiros com soldados indonésios, explosões de granadas ou o cavalgar bruto dos soldados Indonésios... mas neste caso não é um barulho de guerra nem de violência, mas sim uma voz de receção ao menino da montanha. E assim as ondas embalaram o menino pela noite fora.

No dia seguinte, o primo levou-o para ir à *boca do mar*. O menino entusiasmou-se com a ideia de conhecer esse outro mundo.

Enquanto passeavam, o menino descobria o mar. Para ele o mar era um desconhecido porque ele só conhecia a ribeira, os pântanos e os charcos. Tal como um professor, o primo ensinou o menino a cumprimentar o mar. Disse-lhe para tocar na água e para se benzer, em nome do Pai. Desta forma, o menino estaria protegido contra o perigo. A crista esbranquiçada de cada onda iluminou os olhos do menino, encantado com a vista diante de si. O cheiro de maresia, envolto numa brisa fresca, deu-lhe conhecer uma nova relíquia da natureza, a qual chamamos oceano. Tudo era novo e fascinante para um menino que vivera a sua vida na aldeia. Depois de se conhecerem, o mar e o menino ficaram amigos para a vida.

De repente, aconteceu algo que nem o primo esperava. Com as ondas do mar chegavam à boca do mar embalagens de bolachas. Ficaram ambos surpreendidos. Nem podiam acreditar no que se estava a passar! Foram chamar os pais e os vizinhos para assistir a este acontecimento. Toda a aldeia correu para a praia. Foi uma novidade para todos. Nunca na vida o mar tinha trazido bolachas. Não sabiam bem o que fazer com elas.

O menino questionava-se:

¹ *Uma du'ut* são as casas tradicionais construídas com folhas de palmeira ou relvas.

– De onde vêm essas bolachas? Serão venenosas? Ou serão apenas uma dádiva de Deus? Será que tenho coragem de as provar?

Os outros meninos já conheciam o mar. Confiavam nele. Sem medo, entraram, pegaram e provaram as bolachas. Eram iguais às que vendem nos quiosques. Então o menino imitou-os: com coragem agarrou numa embalagem, rasgou-a e saltaram as bolachas. Apanhou uma do chão e meteu-a na boca. Da boca do mar para a boca do menino.

Depois de se deliciar com esta prenda do mar, o menino foi perguntar ao pai porque é que o mar lhe estava a dar bolachas. O pai respondeu:

– *Filho, esta alegria para nós foi uma tristeza para outros. Podia haver um terremoto ou naufrágio nas ilhas da Indonésia. Lá destruiu, mas cá construiu. O que é desastre para uns, pode ser fortuna para outros.*

Esta foi a primeira lição que o pai deu ao filho sobre a vida. E o filho guardou-a no seu coração.

O pai continuou:

– *Isto não acontece só com bolachas. Um coqueiro de uma ilha pode perder os seus frutos. Contudo, levados pelo mar, os cocos podem construir um jardim noutra ilha. A natureza funciona assim: em dar e receber. Nós na montanha vemos que a chuva leva para longe de nós as sementes. No entanto, são levadas e germinam noutra terra.*

Quando depois voltou a Gariana, o menino nunca mais esqueceu esta lição de vida: o que damos hoje, recebemos de volta amanhã. A vida traz muitas surpresas!

Sobre o autor

Marcelo Maria Pinto Nunes nasceu em oito de março de 1986 em Gariana, Maubara, Liquiçá. É professor e tradutor de Português-Tétum. Atua como professor de Língua Portuguesa no Ministério do Ensino Superior, Ciência e Cultura de Timor-Leste. Licenciou-se em 2012 em Ensino da Língua Portuguesa pela UNTL e atualmente é mestrando em Ensino da Língua Portuguesa no Contexto de Timor-Leste.

E-mail: marcelomarlonunes@gmail.com.

DOSSIÊ – ARTIGOS

NARRATIVA DE FORMAÇÃO: *OLHOS DE CORUJA, OLHOS DE GATO BRAVO*

NARRATIVE OF FORMATION: *OLHOS DE CORUJA, OLHOS DE GATO BRAVO*

NARRACIONES DE FORMACIÓN: *OJOS DE BÚHO, OJOS DE GATO SALVAJE*

Mariene de Fátima Cordeiro de Queiroga¹

Resumo: No âmbito dos Estudos Culturais, mediante o domínio pós-colonial, este trabalho propõe refletir a problematização da formação de identidade através da literatura, como campo privilegiado, especificamente, a obra *Olhos de Coruja Olhos de Gato Bravo* (2001), de Luís Cardoso. Pretende-se esboçar o entorno cultural do imaginário criativo do autor, com atenta focalização na personalidade narrativa que transita o texto. Este estudo analisa a formação dos personagens e busca o suporte teórico de Bachelard (1988), Gruzinski (2001) e diálogo com outras áreas do conhecimento interdisciplinar. Certos traços do imaginário plástico e político dessa produção literária dá visibilidade e potencializa a memória cultural timorense ficcionalizada. Tal é a sorte da imaginação transfigurada do autor que coincide com a da própria personagem e da aura que deste irradia. O que não elimina, porém, toda sombra do princípio de realidade. A música da escrita de Cardoso se conquista a este preço.

Palavras-chave: Identidade; Luís Cardoso; narrativa.

Abstract: This work focuses on the problematization of identity formation through the domain of postcolonial studies through literature, as a privileged field, specifically, the narrative *Olhos de Coruja Olhos de Gato Bravo* (2001), by Luís Cardoso. It is intended to outline the cultural environment of the writing context in an attentive focus on the narrative personality that permeates the texts, as well as what the environment around. The text finds theoretical support in Bachelard (1988) and Gruzinski (2001) dialoguing with other areas of interdisciplinary knowledge. Certain the political imaginary of this artistic production will give visibility to the creative imagination, both writer and the reader, potentiating the Timorese cultural memory in this fiction. Such is the fate of the author's transfigured imagination. However, this does not eliminate any possibility from the reality.

Keywords: Identity; Luís Cardoso; narrative.

Resumen: En el ámbito de los Estudios Culturales, a través del dominio poscolonial, este trabajo propone reflexionar sobre el cuestionamiento de la formación de la identidad a través de la literatura, como campo privilegiado, en concreto, la obra *Olhos de Coruja Olhos de Gato Bravo* (Ojos de Búho, Ojos de Gato Salvaje, 2001), de Luís Cardoso. Se pretende esbozar el entorno cultural de la imaginación creadora del autor, con una cuidadosa atención a la personalidad narrativa que transita el texto. Este estudio analiza la formación de personajes y busca el apoyo teórico de Bachelard (1988), Gruzinski (2001) y el diálogo con otras áreas del saber interdisciplinario. Ciertos rasgos del imaginario plástico y político de esta producción literaria dan visibilidad y potencian la memoria cultural ficticia timorense. Tal es la suerte de la imaginación transfigurada del autor que coincide con la del propio personaje y el aura que de él emana. Sin embargo, esto no elimina toda sombra del principio de realidad. La música escrita por Cardoso se conquista a este precio.

Palabras clave: Identidad; Luís Cardoso; narración.

¹ Hankuk University of Foreign Studies – Departamento de Estudos Brasileiros.

Introdução

Nascido em 1958, em Cailaco, no Timor-Leste, o autor Luís Cardoso vivenciou desde cedo um ambiente intercultural. Residente em Portugal desde 1975, aspectos da cultura timorense são referenciados em sua produção. A caracterização de seus personagens faz brotar em seus textos um imaginário rico de fantasias e histórias criadas por um olhar exilado que vê as muitas linhas de contato da cultura timorense cruzar sua prosa.

Entre os contágios que atravessam seus textos, duas pungentes alegorias conectadas entre si destacam-se no horizonte deste trabalho: 1) A primeira é a linguagem como ferramenta de inscrição, gestação e dinamização dos processos singularizantes – é pela linguagem que o abuso de poder das instituições simbolizadas pela Família/Igreja/Estado coíbe a cultura subalternizada da protagonista Beatriz; e pela impossibilidade dela corresponder à identidade das tradições timorenses. 2) A segunda é a memória, as lembranças da infância e da juventude como uma “musa tutelar” que nutre os relatos reminiscentes de ressonância com o passado e acontecimentos do presente.

De acordo com Bakhtin (1986, p. 194), enquanto “fenômeno ideológico por excelência”, a linguagem é tanto um campo de luta para a contestação e transgressão de normas e valores, como o lugar de fala e instrumento de interação social. Nesse sentido, a poética de Luís Cardoso empenha-se no agenciamento de entradas e fluxos articulados de linhas de fuga pluralizadas de diferenças culturais, étnicas, políticas, de gêneros, na relação dialógica com o seu entorno.

O imaginário do autor parte da memória e das experiências vividas no Timor-Leste, bem como da luta para a independência do país. A obra *Olhos de Coruja Olhos de Gato Bravo* (OCOGB, 2001) não é uma narrativa explicitamente histórica, mas retrata criativamente a voz dos diversos modos de vida, até o término do império português no Timor, em 1975. A fantasia e a realidade se misturam nesse texto e potencializam um rico imaginário aludido à cultura timorense.

A história e a cultura aparecem na obra deste autor como alegorias políticas de seu imaginário criativo. De acordo com Cardoso, a sua literatura dá continuidade às tradições das narrativas orais de realce ficcional da própria história do povo maubere. Como ele mesmo afirma, “a literatura timorense baseia-se na oralidade, na figura do contador de histórias, que é uma pessoa que vem das montanhas e que, além de contar a sua própria vida, o seu quotidiano e os seus mitos, vai criando outras estórias” (CARDOSO, 1998). Dito isto, o autor cria narrativas que também povoam a mundivivência de experiências registradas pela memória.

As suas personagens potencializam as crenças animistas e mitológicas, e as tradições com ênfase na ancestralidade, uma vez que recupera o diálogo dos vivos com os mortos, numa aventura que liga o passado e o futuro, e mundos diferentes. A partir destes apontamentos, sobretudo pela releitura da obra de Cardoso, infere-se um imaginário subjacente à identidade moderna que se alinha, de preferência, à memória onírica do autor conectada à sua fantasia.

O enredo da narrativa *Olhos de coruja, olhos de gato bravo* nos leva aos acontecimentos que antecedem a ocupação indonésia no país. Em “meados do mês de março de 1974 anunciavam uma mudança para breve. O que de facto veio a acontecer com a Revolução dos Cravos no mês de abril do mesmo ano em Portugal e o surgimento dos partidos políticos timorenses” (OCOGB, p. 153). As mudanças políticas ocorridas na metrópole ficcional impactaram sensivelmente a vida na colônia, ao ponto do casamento dos personagens Beatriz e Luís Albuquerque ter ocorrido às pressas, por receio dos noivos não concretizarem o casório.

Dar voz ao protagonismo feminino, em primeira pessoa, foi algo natural, de acordo com o autor. A medida em que a narrativa desdobra os acontecimentos, a história da formação da personagem Beatriz é a metáfora que coincide com a formação dos partidos políticos e da própria nação. O velho catequista, pai de Beatriz, pretendia integrar o território para fundar uma grande nação, “fundar o seu Partido Unionista, e proclamava que o território era muito pequeno

para ficar separado, não teria condições de sobrevivência, pois todas as ilhas eram uma terra única desfeita em várias por vias de um terremoto” (OCOGB, p. 157). Entretanto, antes de avançar nos planos, foi preso pelo próprio afilhado, na vingança pelo abandono na busca pelos familiares, uma vez que “o velho deixara de ser catequista e se tornara num comerciante próspero prometendo distribuir frigoríficos, caixas de cervejas e cigarros de mentol por cada um dos seus militantes e restantes familiares” (OCOGB, p. 157).

Por outro lado, o português Luís Albuquerque integrante do Partido Federalista reagia contra a independência do país, “quando das palavras passaram para o diálogo das catanas provavelmente um ajuste de contas antigas” (OCOGB, 2001, p. 157) com os defensores da independência.

Nesse sentido, o imaginário criativo do escritor potencializa os espaços para o engendramento de uma memória cultural timorense circunstanciada numa política ficcionalizada e certo parentesco com a realidade. Tal é a sorte que a imaginação do escritor transfigura e coincide com a da própria personagem da obra. O que não elimina, porém, toda sombra do princípio de realidade mimetizada. Entre a vastidão de elementos simbólicos e míticos dessa produção, optamos por uma leitura modesta de sua obra. Nosso trabalho tem como principais apoios teóricos Serge Gruzinski (2004), Gaston Bachelard (1988), Paul Ricoeur (1994), assim como sociólogos e outros estudiosos para as reflexões da matriz ficcional.

“Os olhos são a janela da alma”

Na narrativa *Olhos de Coruja olhos de gato bravo*, a protagonista timorense, crescida na metrópole, longe do país onde nasceu, vestia-se como ocidental e só falava português. Ela não sabia exprimir-se em Tétum nem em Manbae, línguas locais, não sabia mascar a *areca*, nem dançar o *tebe*², e só poderia casar se fosse com *malae mutim*³, tendo em vista sua inabilidade com as tradições timorenses.

Uma vez que “os olhos são as janelas da alma e revelam emoções profundas”, a narrativa sugere a metáfora dos olhos como uma potência para ver a amplitude do mundo exterior e interior de si mesma. Na ocasião do batismo de Beatriz, o padre Santa colocou uma venda preta nos grandes olhos da menina e disse-lhe que já tinha visto tudo, “não precisaria mais de olhos para ver”. Assim, o sacerdote tenta limitar a capacidade da criança de perceber o mundo ao seu redor (OCOGB, p. 116). O pai de Beatriz, um catequista católico timorense, de origem chinesa e olhos pequenos, autoriza o ritual para cobrir os olhos da menina, limitando-a a percepção de que tudo que é externo e visível é ameaçador.

A cegueira imposta à menina é o desdobramento de sua fragilidade e figura uma identidade compelida a adequar-se ao contexto das tradições criadas pelo pai e pelo padre Santa. O desejo de liberdade da personagem deu lugar à ambígua tradição patriarcal.

Sobre isto, Guimarães e Orlandi (1996) advertem que a imposição de regras e valores impedem que novas diferenças e formas e modos de vida surjam, pois:

a diversidade e a diferença começam a ser consideradas com o surgimento de novas identidades. As distâncias e as fronteiras entre as nações encurtam-se, as pessoas migram e se deslocam, se misturam, as comunicações se agilizam, as identidades nacionais se ressignificam. (GUIMARÃES e ORLANDI, 1996, p. 70)

É no entardecer da vida que Beatriz descobre o esvaziamento dos referenciais da tradição criada pelo pai e imposta desde a sua infância. Na noite de núpcias, após a morte do

² Dança tradicional timorense.

³ De acordo com o dicionário Infopédia, este termo significa estrangeiro de pele branca.

marido *malae*, ela percebe que “faltava ver os olhos dele”. A narrativa termina quando Beatriz arranca a venda dos olhos, em súbito consciente, e vê que os olhos dele “eram verdes como de um gato bravo” (OCOGB, p. 116).

De acordo com Bachelard (1988) “o ser do devaneio atravessa sem envelhecer todas as idades do homem, da infância à velhice”. Entretanto, tal é a fatalidade da personagem Beatriz que experimenta uma fantasia agenciada de fabulação quando tenta reviver sua infância timorense encoberta. Sob este aspecto, Bachelard (1988) nos faz refletir sobre a constituição do ser quando trata da produção do imaginário: “éramos, sonhávamos ser, e agora, sonhando a nossa infância, somos nós mesmos?” É, portanto, na fase adulta que a personagem Beatriz tem a liberdade de voltar-se aos devaneios da infância.

A narrativa de memória é o repertório de uma realidade figurada, assaz imposta, como um jogo de máscaras. Neste sentido, a ficção de Cardoso ressalta personagens que vivem o limiar entre o espaço real e o espaço imaginado de tradições inventadas. A trama tem como pano de fundo os acontecimentos velados e censurados pela cultura patriarcal, em detrimento ao feminino subalternizado que desenvolve a consciência de sua subalternidade somente na fase adulta. É na maturidade que Beatriz se dá conta de sua condição: “não consegui ver nada. Foram muitos anos de sombra” (OCOGB, p. 116). O processo de luta para a formação dessa consciência, desde a remota infância, quando não é por rupturas, é realizado por meio da repressão. Assim, a realidade impõe circunstâncias adversas e paradoxais para a personagem.

Os cenários do texto estão em estreita cumplicidade com certas frustrações que assediam as personagens. Essa produção de Cardoso mostra como o confinamento de Beatriz está na correspondência do conflito à ordem dos valores e dos acontecimentos políticos que movimentam a política da escrita do autor. É por adesão ou recusa, num de jogo de máscaras, que instintivamente a personagem se abriga contra o obscurantismo de sua cegueira. A vontade de potência que movimenta o texto empurra as personagens para performances complexas e multifacetadas. É nesse sentido que a sequência de acontecimentos da narrativa implode silenciosamente as linhas fronteiriças dos limites de controle do pai.

Se, por um lado, os fluxos da consciência da personagem realinham um novo modo de vida, que difere do destino que o pai escolheu para ela, por outro potencializam a constituição de novas formas de diferença e resistência aos mecanismos hegemônicos. Beatriz faz brotar novas linhas de abertura para o futuro. É, portanto, no âmbito paradoxal do ambiente doméstico e adverso que a personagem se constitui e tende a se proliferar, e potencializar a vontade de diferença.

A obra *Olhos de Coruja olhos de gato bravo* faz um caminho sinuoso e expressivo, de vários pontos de vista, na cena da literatura timorense em língua portuguesa. A narrativa propõe cenários constitutivos e inacabados de fracassos ou vitórias que serve de advertências para modernos e tradicionalistas. O texto sugere, portanto, uma leitura da dialética tradição/novo, sobre a qual Paz (1974) convida a meditar em sua reflexão da história cultural.

Os *não ditos* e os espaços em branco do texto também compõem o cenário da escrita do autor. O destino da personagem, a organização do enredo, a resolução final dos conflitos, tudo é deixado nas mãos do leitor que assiste às contendas dos personagens em formação. O imaginário do leitor recria as cenas faltantes em que as identidades circulam livremente. A obra literária pensada nesse aspecto é a fantasia que povoa a escrita de Cardoso.

Narrativa de formação de identidades

A íntima relação da Literatura com os Estudos Culturais mobiliza a produção de práticas e hábitos no processo civilizatório para a formação das personagens da obra em pauta. A produção literária de Luís Cardoso, não somente pela representação simbólica de elementos

culturais timorenses, refuta, também, a formação da identidade das personagens e do Estado nação Timor-Leste no imaginário do autor.

Em outras palavras, as trocas interculturais e o espaço de sociabilidade, por hipótese, singularizam a produção criativa do imaginário de Cardoso. Sobre isso, Joachim (2010) acrescenta que a ambivalência nas personalidades ou obras traduz uma “dílaceração entre as três faces do tempo passado/presente/futuro, em oposição diádica”. Joachim esclarece ainda que “é preciso separar, até certo ponto, vida do escritor e do artista, e o funcionamento de sua obra. Porém, às fronteiras restam amiúde difíceis de circunscrever” (JOACHIM, 2010, p. 158). Portanto, é necessário questionar, inclusive, as asserções da Psicologia ou da Psicanálise na explicação de todos os fenômenos literários e artísticos manifestos que contabilizam a carência de explicação. No plano simbólico, o *leitmotiv* da escrita literária de Cardoso surge da materialização da memória de suas experiências e das histórias que ouvia quando residia no Timor-Leste. Suas obras potencializam as tradições timorenses e o parentesco com o real. A diversidade de elementos simbólicos converge para multiplicidade de acontecimentos constitutivos da pluralidade de sua produção.

A obra *Olhos de Coruja olhos de gato bravo* tonifica e ilustra certas tradições que direcionam o leitor à vasta imensidão inquietante do universo ficcional timorense. A produção dos modos de vida da narrativa, os costumes ancestrais, os dotes matrimoniais, as rivalidades entre régulos e *liurais*⁴ a sacralização dos espaços, o divertimento na luta de galos, a ritualização do parto, o hábito de mascar a *areca*⁵, entre tantos outros elementos culturais são engendrados de forma vertiginosa em suas produções.

Sobre os referenciais identitários, para o pesquisador timorense Vicente Paulino (2013), “os timorenses, na sua condição de reconhecimento da existência da natureza e da tradição, criaram e estabeleceram uma nova fase de construção da identidade (...), sobre as práticas rituais”. Para Giddens (2000) fenômenos como esse constituem uma espécie de “paralelismo” na vivência diária, na combinação entre o ritual e a verdade formular. A partir desse paralelismo, Paulino adianta que:

a própria condição humana timorense, no âmbito do seu reconhecimento com a natureza e a tradição, parece tão significativa enquanto a sua maneira de estar com o mundo (especialmente a natureza em si) e com o Outro (especialmente com os grupos da mesma tradição e de outra tradição). (PAULINO, 2013, p. 115)

Neste sentido, a convergência entre política, cultura, secreto, público e familiar no texto formam múltiplos sujeitos emparedados, especificamente, sob o período de ocupação estrangeira no Timor-Leste. Esses engendramentos certamente inspiraram a demanda artística de Luís Cardoso para a construção da trama e dos cenários de suas produções literárias. A verossimilhança na narrativa sobressalta a vivência dos jovens imersos na dicotomia e ambivalência, entre a tradição e o novo. Observamos na obra de Cardoso que os fluxos da formação da diversidade e da diferença nas personagens de gerações distintas são constituídos ou pela influência das tradições locais ou pela sublimação da cultura estrangeira – muitas vezes circunstanciada à revelia dessas tradições.

De acordo com Silva (1999), em face da tradição, os contornos constitutivos da identidade de referência tanto potencializam a centralidade do poder, como indicia mecanismos de controle hierarquizante. Assim, a construção da identidade acontece tanto por identificação quanto por separação ou ruptura. Por outro lado, Benjamim Abdala (2001, p. 120) coloca que nem todas

⁴ Termo utilizado para designar o chefe de um respectivo suco timorense.

⁵ Planta de coloração vermelha originada em regiões quentes, cujo o fruto é uma amêndoa mastigável.

as mestiçagens nasceram de conquistas ou negociações culturais. Nesse sentido, pensar as gerações antes e depois da ocupação no território timorense na ficção de Cardoso é situar a formação de identidades em processo de vir a ser, ou seja, em formação contínua.

Dito de outro modo, sob este aspecto, Walter Mignolo (2008, p. 304) afirma que “pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna à hegemonia que cria, constrói, erige um exterior a fim de assegurar a sua interioridade”. Em outras palavras, as relações de poder atuantes para a formação da identidade de Beatriz sugerem dessimetrias e recusas. A personagem sente-se compelida a adaptar-se aos costumes de sua ancestralidade. Em face do conflito, sob as facetas culturais, a identidade da protagonista é formada tanto por assimilação quanto por conformação às situações de estrangeiridade. Nesse sentido, a potência dessa ambivalência é capaz de levar à sublimação do desejo e, por via de consequência, sensações de uma decepcionante dicotomia entre este sublime idealizado, ou seja, a cultura do país onde nasceu, e os confrontos reais que a levaram à ruptura das tradições paternas. Os embaraços da alteridade estão no limiar do exílio e da resistência da personagem.

Para Foucault, a resistência não é apenas através da recusa à ordem dos valores, mas “um processo de criação” para a constituição de diferenças, uma vez que “criar e recriar, transformar a situação, participar ativamente do processo” faz parte da formação das singularidades que constituem os sujeitos (FOUCAULT, 1984, p. 741).

Assim, depois de mais de uma década, o retorno da personagem Beatriz ao Timor-Leste, país onde nasceu, é substanciado por certo estranhamento. O desenvolvimento da protagonista na narrativa é operado pelas relações de poder e erigido pela resistência e história de luta que atravessa a obra. A sensação de ser estrangeira em sua própria terra indicia a perda de referenciais locais valorados e a constrange pois “tinha de aprender tudo de novo” (OCOGB, p. 139). A narradora completa:

Fiquei em dúvida sobre o lugar da minha presença, não falava a língua com que as pessoas se entendiam, não tinha na minha memória um lugar que fosse meu, não me lembrava do rosto exato dos meus pais, padre Santa fizera mais de uma vez viagens a Timor e no seu regresso nunca me deu notícias do paradeiro deles, sabia vagamente que ainda tinha uma avó e dois irmãos gêmeos bem distintos um do outro. (OCOGB, p. 139)

Isso está aplicado ao que Reguillo (2005, p. 209) considera “o conjunto de práticas que segmentam e organizam o espaço da cidade em uma geografia imaginária (alimentada por algumas culturas que atuam como agoureiros da catástrofe) e constroem os itinerários do transitável”. No caso da personagem Beatriz, o espaço ficcional traça a dicotomia do real e do desejo de vir a ser como expressão da imaginação. Apesar dos esforços do padre Santa de vendá-la para que ela não visse o mundo fora das tradições, o universo timorense ainda era desconhecido para a protagonista.

Para o historiador francês Serge Gruzinski (2004), todo o homem social interage e interdepende do outro. O “eu-individual” só existe mediante o contato com o outro, pois

cada criatura é dotada de uma série de identidades, ou provida de referências mais ou menos estáveis, que ela ativa sucessivamente ou simultaneamente, dependendo dos contextos. A identidade é uma história pessoal, ela mesma ligada a capacidades variáveis de interiorização ou de recusa das normas inculcadas. (GRUZINSKI, 2004, p. 50)

Dito isto, o espaço geográfico surge na imaginação de Beatriz a partir de uma dupla função: tanto possibilidade de liberdade como recusa de preceitos hierarquizantes para a formação de sua identidade singular. As linhagens dessa formação apontam para uma intensa

herança cultural de margem. Nas palavras de Paul Ricoeur (1994), o *eu* significa que este não se individualiza em relação ao conceito, mas em relação a si de maneira única, fora da totalidade do ser e da consciência pensante, ou seja, fora da distinção do individual e do geral.

A formação da identidade na obra de Cardoso brota nos subterrâneos dos acontecimentos para o desenvolvimento da personagem desde a infância, por caminhos secretos, ao cruzar em pontos complexos e se espalhar horizontalmente, sem uma direção clara e precisa de referenciais de origem, fim ou ligação definitiva de sentido. Para tal articulação ficcional, o conjunto de acontecimentos condensa-se em impulsos de avanços por pontos de fuga. As experiências de formação da personagem Beatriz têm seu complemento lógico como a problematização de sua constituição e, por sua vez, anunciam que, o *eu* constitui-se num movimento diferente do intencional, pois trata-se da experiência anterior à reflexão.

Considerações finais

A partir das considerações apresentadas, dos recursos e de vários outros instrumentos, sobretudo pela releitura e reflexão sobre a narrativa de Luís Cardoso, infere-se que o imaginário atribuído a personagem Beatriz subjaz uma identidade moderna que se alimenta da memória onírica da cultura timorense ficcionalizada. O real bruto das Ciências duras ofusca a sua prevalência objetiva no texto, uma vez que é pelo caminho do imaginário que circula o desejo de liberdade da personagem.

Portanto, a obra de Cardoso: 1) faz pensar o mundo em nós e ao redor de nós, a partir de algo que pode ser apresentado como estranho ou problemático; 2) e permite reinterpretar a formação do discurso constituído por diferentes formas de vida, silenciadas ou impostas, por sequências de comportamentos – gestos, posturas, acontecimentos, mas, também, está suscetível de ser registrada pictoricamente, como possibilidade que faz advir novas formas de vida; 3) além de constituir linhas de abertura para a formação de novas diferenças e romper com os convencionais marcadores de tempo e ocultismo.

A pertinência da discussão apresentada reside, para além de ressaltar a excepcionalidade da produção do autor timorense e de cada personagem, no realce das tensões políticas hegemônicas entre as gerações, no âmbito da esfera pública da história do Timor-Leste, e na esfera privada das relações hierarquizantes. Na tensão entre a tradição e a autonomia, a luta para a construção da consciência de minoria e formação da identidade resiste, na maioria das vezes, por meio da linguagem e da transgressão de normas e valores.

Nos limites deste trabalho, a identidade de Beatriz configura-se na formação da consciência e recusa das operações de poder correlatas aos processos de subalternização. O espaço da política ficcional do texto potencializa a possibilidade de constituir as diferenças por uma dinâmica de superação e de lutas.

Portanto, a narrativa de formação das personagens de Cardoso está estreitamente relacionada à significação de todo elemento sensível do texto (tempo, espaço, enredo, personagens), e solidária ao núcleo-principal para exercer com os outros elementos fenomenais a função esclarecedora e identificadora dos sujeitos em devir. Assim, essa produção percorre um caminho simbólico de acesso à diversidade do ser e do mundo, sempre em transformação, mas por percursos substancialmente diferentes e incessantemente reinterpretáveis.

Referências

BACHELARD, G. **A Poética do Devaneio**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BOUGNOUX, D. **Introdução às ciências da informação e da comunicação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CARDOSO, L. **Olhos de coruja olhos de gato bravo**. 1. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2001.

CARDOSO, L. **Do encantamento à ira**. Entrevista concedida ao Expresso, publicada em 21 de março de 1998. Disponível em: http://www.sudoestealentejano.com/literatura/paginas/luis_cardoso.htm. Acesso em: 14 jun. 2022.

CARMO, C. I. **Adolescer em clausura**: Olhares de Aquilino, Régio e Vergílio Ferreira sobre o romance de internato. Viseu: Universidade de Algarve & Centro de Estudos Aquilino Ribeiro; Eden gráfico, 1998. p. 37-45.

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni P. (Org.). **Língua e Cidadania**. Campinas: Pontes, 1996.

JOACHIM, S. **Poética do imaginário**: leitura do mito. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. 311 p.

GIDDENS, A. Política da Sociedade de Risco. In: GIDDENS, A.; PIERSON, C. (Ed.). **Conversas com Anthony Giddens**: O Sentido da Modernidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

GRUZINSKI, S. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PAULINO, V. Céu, terra e riqueza na mitologia timorense. **VERITAS**, n. 1. Díli: PPGP-UNTL, p. 103-129, 2013.

REGUILLO, R. Horizontes fragmentados. In: **Comunicación, cultura, pospolítica**: El (des)orden global y sus figuras. Guadalajara: ITESO, 2005, p. 112-209.

RICOEUR, P. **Temps et Récit**. Paris: Seuil: 1983/1985. [Tempo e Narrativa]. São Paulo: Papyrus, 1994.

Mignolo, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

Outras consultas

Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/tetum-portugues>. Acesso em: 20 jun. 2022.

Sobre a autora

Mariene de Fátima Cordeiro de Queiroga é mestre em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da mesma universidade. Atualmente é professora no Departamento de Estudos Brasileiros da Hankuk University of Foreign Studies.

E-mail: marieneaqueiroga@hotmail.com.

A LÍNGUA PORTUGUESA EM GOA (ÍNDIA) E A SOCIEDADE LUSÓFONA DE GOA

THE PORTUGUESE LANGUAGE IN GOA (INDIA) AND THE LUSOPHONE SOCIETY OF GOA

LA LENGUA PORTUGUESA EN GOA (INDIA) Y LA SOCIEDAD LUSÓFONA DE GOA

Aurobindo Xavier¹

Resumo: Goa situada no sudoeste da Índia, a cerca de 400 km a sul de Bombaim (Mumbai), foi colónia portuguesa de 1510 até 1961. Em dezembro de 1961 foi invadida pelas tropas da União Indiana e integrada na República da Índia. Em superfície é o menor dos 29 estados federais indianos, com cerca de 4000 km², e quarto menor em população, com cerca de 1,6 milhões de habitantes, porém é o mais rico em PIB per capita da Índia. Para se ter uma ideia relativa em comparação com o Brasil, a superfície de Goa corresponderia aproximadamente à do Distrito Federal de Brasília (5.779 km²) e a população de Goa corresponderia aproximadamente à do Estado de Rondônia (1,8 milhões de habitantes).

Enquanto a língua oficial de Goa até 1961 foi o português, depois de 1961 o hindi é a língua oficial da República da Índia, o inglês a língua oficial usada na administração e nas escolas e nas universidades e especificamente em Goa temos a língua local oficial que é o Concanim e o Marata que também é admitido na administração. O português é compreendido por cada vez menos pessoas em Goa.

Goa, como Macau na China foram as únicas colónias portuguesas que não se tornaram independentes no contexto de processo de descolonização realizado por Portugal depois de 1974. Foi neste complicado e desafiante contexto geográfico, cultural, linguístico e político que a Sociedade Lusófona de Goa iniciou os seus trabalhos e realizou e continua a sua atividade, com colaborações o que é descrito mais abaixo.

Palavras-chave: Língua portuguesa; Goa; Sociedade Lusófona de Goa.

Abstract: Goa located in southwest India, about 400 km south of Bombay (Mumbai), was a Portuguese colony from 1510 to 1961. In December 1961 it was invaded by Indian Union troops and integrated into the Republic of India. In surface area, it is the smallest of the 29 Indian federal states, with about 4000 km², and the fourth smallest in population, with about 1.6 million inhabitants, but it is the richest in per capita GDP in India. To get a relative idea in comparison with Brazil, the surface of Goa would correspond approximately to that of the Federal District of Brasília (5,779 km²) and the population of Goa would correspond approximately to that of the State of Rondônia (1.8 million inhabitants).

While the official language of Goa until 1961 was Portuguese, after 1961 Hindi is the official language of the Republic of India, English the official language used in administration and in schools and universities and specifically in Goa we have the official local languages which it is the Concanim and the Maratha who are also admitted to the administration. Portuguese is understood by fewer and fewer people in Goa.

Goa, like Macau in China, were the only Portuguese colonies that did not become independent in the context of the decolonization process carried out by Portugal after 1974.

¹ Sociedade Lusófona de Goa.

It was in this complicated and challenging geographical, cultural, linguistic and political context that the Sociedade Lusófona de Goa began its work and carried out and continues its activity, with collaborations which is described below.

Keywords: Portuguese language; Goa; Lusophone Society of Goa.

Resumen: Goa, ubicada en el suroeste de la India, a unos 400 km al sur de Bombay (Mumbai), fue una colonia portuguesa de 1510 a 1961. En diciembre de 1961 fue invadida por tropas de la Unión India y se integró en la República de la India. En superficie, es el más pequeño de los 29 estados federales de la India, con unos 4000 km², y el cuarto más pequeño en población, con unos 1,6 millones de habitantes, pero es el más rico en PIB per cápita de la India. Para tener una idea relativa en comparación con Brasil, la superficie de Goa correspondería aproximadamente a la del Distrito Federal de Brasilia (5.779 km²) y la población de Goa correspondería aproximadamente a la del Estado de Rondônia (1.8 millones de habitantes).

Si bien el idioma oficial de Goa hasta 1961 fue el portugués, después de 1961 el hindi es el idioma oficial de la República de la India, el inglés es el idioma oficial utilizado en la administración y en las escuelas y universidades y, específicamente en Goa, tenemos los idiomas locales oficiales que son los Concanim y los Maratha quienes también son admitidos en la administración. El portugués es entendido por cada vez menos personas en Goa.

Goa, como Macao en China, fueron las únicas colonias portuguesas que no se independizaron en el contexto del proceso de descolonización llevado a cabo por Portugal a partir de 1974.

Fue en este complicado y desafiante contexto geográfico, cultural, lingüístico y político que la Sociedade Lusófona de Goa inició su trabajo y llevó a cabo y continúa su actividad, con las colaboraciones que se describen a continuación.

Palabras clave: Lengua portuguesa; Goa; Sociedad Lusofona de Goa.

Um pouco da história da língua portuguesa em Goa

Goa foi conquistada pelos portugueses em 1510 e foi uma colônia de Portugal até 1961, ano em que foi invadida pelas tropas da União Indiana e anexada à República da Índia. Durante os 450 anos de administração portuguesa Goa teve a língua portuguesa como única língua oficial. Depois de 1961 o português foi substituído por hindi a língua oficial da Índia, pelo concaninim, a língua oficial de Goa, e por inglês a língua usada na administração e no ensino.

E que língua era usada em Goa antes da chegada dos portugueses? Antes de 1510, Goa estava sob o domínio do Sultanato muçulmano de *Bijapur*, com a língua oficial sendo o persa. Mas em Goa havia uma coabitação de diversas religiões e línguas onde predominavam o concaninim e o marata (ou marati) as línguas vernáculas dos habitantes de Goa. A introdução da língua portuguesa em Goa, na administração portuguesa, foi iniciada pelos missionários, principalmente das Ordens de Franciscanos, Dominicanos, Jesuítas e Agostinianos, concomitantemente com a conversão da população para o catolicismo, que era maioritariamente da religião hindu. Aparentemente a implementação da língua portuguesa conseguiu-se também por uma espécie de perseguição que a administração portuguesa conduziu contra a língua concaninim.

FERNANDES (2013) na sua tese de doutorado “*Citizenship Experiences of the Goan Catholics*” afirma que “Na verdade, usando o tropo da historiografia nacionalista indiana, de dividir para governar, a afirmação é que os portugueses tentaram deliberadamente destruir o concaninim e encorajar o concaninim de forma a criar uma cunha entre o povo, separando nesse processo o cristão do hindu. Dada a maneira como são celebradas as práticas sincréticas entre os goeses essa afirmação de uma cunha é definitivamente problemática, mas necessária para a retórica do nacionalismo indiano dentro de Goa. Esse momento é subsequentemente lançado como o momento em que o

estado de natureza pré-colonial supostamente harmonioso, ao qual o subnacionalismo Concanim contemporâneo procura devolver o povo goês, foi interrompido pela primeira vez.”

Porém entre os hindus, que por sua religião e divisão social tem estruturado o seu mundo à base de castas, os primeiros que foram convertidos ao catolicismo em Goa e com isso foram os primeiros a aprenderem o português foram os brâmanes, a casta superior de Goa, a elite cultural e religiosa do hinduísmo e que assim depois das conversões continuaram como elite.

A estrutura prevalecente da administração e política em Goa desde 1510 e pelo menos até a revolução liberal de 1820 circunscreveu-se assim a uma difusão da língua portuguesa à uma elite católica onde as ordens religiosas possuíam o monopólio do magistério, exercendo uma ação verdadeiramente tentacular (SILVA, 1999). De facto o ensino secundário e superior era lecionado exclusivamente nos colégios das ordens religiosas ali instalados a partir de 1541. E os temas do ensino eram assim exclusivamente da natureza religiosa. Subtilmente, a administração portuguesa privilegiava assim, o que é claro, os que sabiam escrever e falar a língua portuguesa, com o que os goeses da religião hindu tiveram grandes desvantagens na vida pública.

É verdade que foram os portugueses que criaram em Goa das primeiras universidades de contexto ocidental na Ásia. Como exemplo temos o colégio de São Paulo. Este colégio foi fundado ainda antes da chegada dos primeiros membros da Companhia de Jesus a Goa em 1541 quando era ainda denominado como seminário de Santa Fé, o núcleo original do Colégio. Segundo Borges (2017) Inicialmente, a ideia era de que os Franciscanos assumissem o cuidado do seminário, tendo sido tal plano, porém, inviabilizado com o tempo. Concomitante a esta situação, ocorre a chegada dos Jesuítas, liderados por Francisco Xavier, em 1542. Ainda nesse ano, em carta datada de 20 de setembro, Xavier escreve a Inácio de Loyola, demonstrando que já havia uma solicitação em aberto, por parte do governador, para que os padres da Companhia servissem de “edifícios espirituales deste tan santo collegio”. Ou seja, já havia, naquele momento, um desejo das autoridades civis e eclesiásticas para que os Jesuítas servissem, inicialmente, como professores no seminário.

Os portugueses foram os primeiros a introduzir a imprensa escrita em Goa. Assim Goa foi pioneira entre as colônias portuguesas na introdução de um sistema mecânico de impressão por tipos móveis desenvolvidos por Gutenberg o que contribuiu sem dúvida em muito para a divulgação da língua portuguesa, mesmo que no âmbito relativamente restrito da população. Já em setembro de 1556, publicou-se *Conclusiones Philosophicas*, graças a uma tipografia trazida pelo Patriarca da Etiópia, D. João Nunes Barreto. Essa tipografia foi a primeira a produzir impressos na Índia e em todas as demais colônias portuguesas. Os primeiros impressores foram o espanhol Juan Bustamante, natural de Valência, e um indiano, que mostrou saber muito bem da imprensa, mas cujo nome ficou no anonimato (HOHLFELDT; SOUZA, 2011).

Depois da revolução liberal e com a proibição das ordens religiosas em Goa modificou-se o panorama da instrução pública e da literatura. A produção literária adquire um novo alento, tratando de diversos temas não de natureza religiosa e houve uma espécie de explosão de novos jornais e revistas. Deu-se o início a imprensa periódica em Goa, com a publicação do primeiro jornal oficial, a “Gazeta de Goa” a 22 de dezembro de 1821 e do primeiro jornal político da Índia Portuguesa o “ECHO da Lusitânia”, com início em 7 de Janeiro de 1836 com uma periodicidade semanal. (BARROS, 2005).

Mas mesmo com o espírito liberal continuava a segregação e a exclusão dos hindus na sociedade goesa. Segundo (LOBO, 2013) a ideia de que os hindus teriam toda a vantagem em entrar no domínio do português se quisessem intervir na esfera pública, equiparar-se aos católicos no acesso aos lugares políticos e administrativos, mover-se no âmbito das profissões liberais, essa ideia vinha sendo alimentada pelo menos desde a década de 90. Neste contexto Lobo refere que é revelador um discurso proferido por *Purxotoma Sinai Bobó* e *Caculó*, a 19

de março de 1890, onde este ilustre hindu pleiteia para que haja médicos, advogados, juízes hindus na sociedade goesa.

Depois da implantação da república em 1910 aumentou o número de escolas públicas de instrução em português. A organização do sistema educativo no Estado da Índia acompanhou a evolução feita em Portugal, com um desenvolvimento mais consistente e significativo a partir do triunfo liberal. Na segunda metade do século XIX foram feitas diversas reformas e a rede do ensino primário foi aumentando, ainda que esse aumento nem sempre se tenha traduzido em novas construções. Mas foi somente nos primeiros anos da República, durante o governo de Couceiro e Costa (1910-1917), que se registou um alargamento do número de construções. E um aumento significativo das escolas primárias abrangendo grande parte das aldeias do território foi realizada nos últimos anos de governação portuguesa, durante os governos de Bernard Guedes (1952-1958), mas principalmente de Vassalo e Silva (1958-1961). (FARIA, 2021).

O início da administração indiana

A partir de 1961, com o fim da administração portuguesa em Goa e o início da administração da Índia a história foi outra. Logo no início houve primeiro da parte da Índia pomposas e solenes declarações em salvaguardar a identidade e a cultura própria de Goa bem como a língua portuguesa. Essas manifestações das autoridades indianas pouco duraram. Primeiro porque a Índia não tinha Portugal como interlocutor já que depois da invasão de 1961 e até 1974 Portugal não reconheceu a ocupação de Goa pela União Indiana. Depois da “revolução dos cravos” e a democratização em Portugal em 1974 e o restabelecimento das relações diplomáticas entre Portugal e a Índia acompanhado do reconhecimento da ocupação de Goa pela Índia, o discurso pomposo veio agora da parte portuguesa em salvaguardar a identidade cultural e a língua portuguesa em Goa. Depois, nos anos 90 Portugal descobriu a sua vocação europeia e empenhou-se profundamente em orientar a sua política externa para a União Europeia. Com o que entre 1961 e até a década dos anos 90 a língua e acultura portuguesa em Goa ficou praticamente ao abandono enquanto a Índia reforçava maciçamente e por todos os meios o ensino do inglês do hindi e do concanin na administração pública e no sistema de educação. (CARRILHO, M. 2010).

O celebrado poeta, ensaísta e romancista português Hélder Macedo, que foi primeiro um exilado no seu próprio país nos tempos do regime salazarista e antifascista convicto disse em 2017 numa entrevista “Índia destruiu virtualmente a língua portuguesa em Goa. Havia uma penetração muito maior, não só em termos de extensão, como em termos de profundidade da língua portuguesa em Goa e em 50 anos foi virtualmente destruída. É que não foi destruída em termos de nacionalismo. Ou seja, o uso do português não foi substituído pelo desenvolvimento do “concanim” ou do híndi, se fosse o caso. Foi substituído pelo inglês, que é outra língua colonial. Quer dizer, substituíram uma língua colonial, por razões ideológicas contra o colonialismo por outra língua colonial, ainda mais colonial. Isto, eu acho que tem um bocado a ver com o facto de a Índia, como país moderno ser um produto do colonialismo britânico”. (MACEDO, H. 2017).

O reconstruir da língua portuguesa

Nos inícios deste século, depois da abertura em Goa do consulado-geral de Portugal em 1994, de uma delegação da Fundação Oriente em 1995 e do Centro de Língua Portuguesa do Instituto Camões em 2000, recomeçou lentamente o reforço do ensino de português principalmente como língua de opção em algumas universidades particulares e em algumas escolas secundárias em Goa e de um curso na Universidade.

Quando Goa foi invadida em 1961 e, no término de 450 anos da administração portuguesa em Goa, estima-se que existiam em Goa cerca de 15.000 falantes da língua portuguesa numa população de cerca de 800.000 goeses.

E atualmente estima-se que haja cerca de 10.000 falantes da língua portuguesa numa população de cerca de 1,8 milhões de habitantes e haja cerca de 2.000 alunos a aprenderem o português.

Lusofonia uma nova vertente de cultura em Goa

A abertura da Índia à globalização do mundo nos inícios deste século contribuiu para que a Índia se aproximasse mais dos países lusófonos. Isso foi facilitado também pela formação em 1996 da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), entidade reunindo Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe.

Estas iniciativas contribuíram bastante para o surgimento do espírito de Lusofonia também em Goa e da ideia de que a língua e a cultura portuguesa em Goa podia ser mais do que o produto de boas relações seculares entre Goa e Portugal.

Um grande e forte sinal para este estado de espírito político dado pela Índia foram os Jogos da Lusofonia de 2014, a terceira edição dos Jogos da Lusofonia que ocorreu entre 18 e 29 de janeiro em Goa, Índia.

Relações Goa-Brasil

As relações entre Goa e o Brasil foram de diversa natureza ao longo dos séculos. Por exemplo, temos do século 17 ao século 19 a importante fase das relações intracoloniais Goa-Bahia, de natureza predominantemente mercantilista. Ou, mais recentemente, os contatos culturais na década dos anos 50 com a vinda a Goa da escritora e poetisa brasileira Cecília Meireles assim como o envolvimento de Goa no chamado “luso-tropicalismo” de Gilberto Freire. Agora há que reafirmar, explorar e fortalecer com muita firmeza Goa, com a sua tradição secular com os países lusófonos, como uma plataforma preferencial das relações entre a Índia e o Brasil. (XAVIER, A. 2018).

Tanto a Índia como o Brasil estão profundamente empenhados na construção de uma solidariedade política e econômica na colaboração sul-sul esforçando-se para aprofundar essa colaboração a nível institucional via BRICS (um acrónimo para Brazil, Russia, India, China, South Africa) e IBSA (um acrónimo para India, Brazil, South Africa).

A Índia está empenhada em aprofundar as suas relações com o Brasil, ao nível económico especialmente no âmbito dos BRICS, mas o complemento cultural dessas relações é ainda ténue e fraco. Assim como a China, que construiu com tenacidade e paciência Macau como sua plataforma preferencial nas relações com o Brasil e outros países lusófonos, assim Goa devia ser um elo preferencial da ligação entre a Índia e o Brasil. Traria mais valia e seria uma situação de *win-win* tanto para Goa/Índia como para o Brasil. (XAVIER, A. 2021).

A Sociedade Lusófona de Goa, fundação e objetivos

A *Lusophone Society of Goa* (LSG), Sociedade Lusófona de Goa, uma Sociedade sem fins lucrativos, foi fundada em Goa, Índia em 2012 e, registrada oficialmente sob a legislação indiana da *Societies Registration Act* 1860. Os 7 fundadores são todos falantes de português e alguns deles tem o português como língua mãe.

Logo no início surgiu a dificuldade de se inscrever a Sociedade com o nome em português como Sociedade Lusófona de Goa, o que era o desejo de todos os fundadores. Isso não foi possível porque a legislação indiana não permite para as associações nomes numa língua

estrangeira como é o caso da língua portuguesa. Nomes estrangeiros são apenas permitidos às associações estrangeiras que têm autorização do Governo Central por via de acordos bilaterais entre os respectivos governos como por exemplo a Fundação Oriente. Pelo que a nossa sociedade teve que ser denominada oficialmente de *Lusophone Society of Goa*.

Segundo os seus estatutos a sociedade tem como finalidade promover e apoiar a cultura lusófona em Goa, aprofundando as relações entre Goa e os países e regiões lusófonas e estabelecendo projetos relacionados com a língua portuguesa e cultura lusófona nas áreas de artes, sociais, educacionais, ciência e tecnologia.

A sociedade pretende abranger também culturas de diversos países e regiões de cultura lusófona (pessoas falantes de português, regiões e países), particularmente das populações de Angola, Brasil, Cabo Verde, Timor-Leste, Guiné Bissau, do estado indiano de Goa e dos territórios indianos de Damão e Diu, da região autónoma de Macau, de Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe, considerando que a língua portuguesa é a sétima mais falada do mundo. O conhecimento da cultura lusófona é essencial para a compreensão do mundo político, económico e social com quem a Índia e particularmente Goa têm relações cada vez mais fortes.

A Sociedade foi desde a fundação acarinhada pelos representantes políticos de Goa e tem colaborado com diversos ministérios e departamentos do Governo de Goa. Para além disso colabora com diversas outras instituições civis de Goa como as universidades privadas denominadas *colleges* e outras associações. Desde a sua fundação a Sociedade conseguiu estabelecer colaboração com outras instituições estrangeiras de países lusófonos.

Algumas atividades e colaborações da Sociedade Lusófona de Goa

Foram inúmeras as atividades e eventos que a Sociedade realizou nos quase 10 anos da sua existência. Sem querer enumerar todas gostaríamos de realçar aqui algumas.

Índia e o Mercado Lusófono

Foi um grande Congresso Internacional organizado, em colaboração com a CII – Confederação da Indústria Indiana, o IdEA – Instituto de Estudos Asiáticos e a AAPI – Associação de Amizade Portugal – Índia em janeiro de 2014. O objetivo da organização foi de oferecer um Congresso moderno e atraente juntando instituições de negócio, instituições empresariais sociais, da Índia e do mundo lusófono.

O Congresso foi inaugurado pelo Ministro Chefe de Goa e pelo Embaixador de Portugal na Índia, Dr. Jorge Roza de Oliveira, e contou com a presença o de cerca de 100 participantes da Índia e de alguns países lusófonos, como Portugal, Brasil, Angola e Moçambique assim como com Salimo Amad Abdula, presidente da Confederação Empresarial da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), Lourenço Sambo, Diretor-Geral do Centro de Promoção do Investimento (CPI), Ministério de Planificação e Desenvolvimento (Moçambique) Pedro Magalhães, ACL-CCIP Câmara de Comércio e Indústria Portuguesa / Confederação Internacional dos Empresários Portugueses (Portugal).

As embaixadas de alguns desses países, como Portugal e Moçambique enviaram os seus representantes ao Congresso. Entre representantes das empresas estavam presentes *Syamal Gupta*, Conselheiro Especial, *Tata International Limited* (Índia) João Filipe Figueiredo, presidente do Banco Único (Moçambique) Luis Silva, CEO António J. Silva, Logística (Angola) *Ramchandra Salgaonkar – Senior Manager, Power Engineering India Pvt. Ltd.* (Índia) *Otto Czernin, CEO LIMITS Portugal incoming & incentives* (Portugal) *Dr. Hasit Joshipura, Senior Vice President South Asia & Managing Director, GSK Pharmaceuticals Ltd.* (Índia).

O Congresso foi encerrado com Grupo musical Portuguesas constituído pela soprano Veronica Milagres da Silva e a mezzo-soprano Carolina Figueiredo, acompanhadas ao piano por Carlos Garcia. Portuguesas tentam explorar a música de Goa, tradicional e clássica, dando-lhe um toque original, mas respeitando as suas raízes de origem.

Visita de uma Comissão Parlamentar de Timor-Leste a Goa

A visita da Comissão de “Economia e Desenvolvimento” do Parlamento Nacional de Timor-Leste a Goa, que decorreu em julho de 2014 sob o lema “Turismo, economia e cultura – a experiência de Goa” foi concluída com grande sucesso. A visita, realizada a convite da Sociedade ao Governo de Timor-Leste, foi baseada em um programa elaborado pela Sociedade com o apoio da Agência para o Desenvolvimento de Turismo de Goa – Goa Tourism Development Corporation (GTDC).

O programa começou com um Workshop com a presença do Sr. Nikhil Desai, diretor de turismo de Goa e da Sra. Jacinta Abucáu Pereira, chefe da delegação e presidente da Comissão de “Economia e Desenvolvimento” do Parlamento Nacional de Timor-Leste. O workshop incluiu várias apresentações, entre as quais sobre as políticas de turismo em Goa, sobre a economia de Goa, sobre o património histórico e sua recuperação, agricultura e turismo, o turismo e meio ambiente, etc.

Após o workshop, a delegação teve a oportunidade de visitar Velha Goa, um templo Hindu, uma plantação de especiarias e seu aspecto turístico, realizou um passeio em Fontainhas (Panjim) e observou os aspectos da sua preservação, visitou o forte dos Reis Magos e o design de sua recuperação e casas Indo-portuguesas adaptada ao turismo. Durante a semana, a delegação visitou ainda a Fundação Oriente em Panjim onde o Prof. Almeida Serra fez uma palestra sobre a economia de Timor-Leste. Para comemorar a visita da delegação a Goa, foi inaugurada em Panjim uma exposição fotográfica sobre Timor.

Festivais de Lusofonia

Foram, até o início da pandemia, 5 festivais organizados pela Sociedade em colaboração com diversas instituições goesas e lusófonas. Cada um desses festivais que decorria ao longo de uns dois meses incluía uma diversidade de eventos. Citamos aqui dois desses eventos como a Mostra de Cinema Brasileiro Contemporâneo, em colaboração com a Agência Nacional do Cinema Brasileiro (ANCINE)/Ministério da Cultura do Brasil.

Ou as cerca de 26 fotos da “Fragata Dom Fernando II e Glória” da Marinha Portuguesa que foram exibidas na *Art Gallery, Directorate of Art & Culture*, Patto, Panjim, Goa. A fragata foi construída no estaleiro de Damão, na Índia Portuguesa, que possuía ao leste, em Nagar-Aveli, uma extensa floresta de madeira de teca, considerada uma excelente madeira para construção naval. Foi o último navio de guerra de Portugal a ser construído e também o último navio que empreendeu a carreira da Índia, uma linha militar regular que unia Portugal às suas colônias na Índia, desde o início do século XVI.

Colaboração com o Consulado do Brasil em Mumbai

Para além da colaboração com as representações de embaixadas dos países lusófonos na Índia e do Consulado Geral de Portugal em Goa um dos focos da Sociedade é a colaboração com o Consulado Geral do Brasil em Mumbai, por Goa ter proximidade geográfica com Mumbai e o Goa estar na dependência administrativa desse consulado brasileiro. Assim foram alguns os eventos realizados em colaboração com o consulado brasileiro, como as Noites Culturais Brasileiras que

contaram com a presença da Cônsul Geral do Brasil em Mumbai, Dra. Rosimar Suzano ou o jantar de confraternização de 2019 que reuniu a comunidade de goeses falantes de português e brasileiros para um evento cultural brasileiro e aproveitou a oportunidade para se despedir da Cônsul Geral do Brasil em Mumbai Dra. Rosimar da Silva Suzano que regressou ao Brasil.

Diversos outros eventos

De diversos outros eventos referimos aqui alguns.

Cursos de culinária brasileira. Três “hobby chefes” brasileiros demonstraram num desses cursos como se preparam os pratos brasileiros: camarão na moranga, bobó de frango, moqueca de peixe e cocada no forno.

Palestra sobre “Turismo rural, caminhadas na Natureza e aventuras nos *backwaters*: a experiência portuguesa e a realidade de Goa” com a participação do Eng. João Mota Furtado (Portugal) e Dr. Savio Falleiro (Goa).

Exposição fotográfica “Macau Cultural Heritage” (Património Cultural de Macau). Em colaboração com o Instituto Internacional de Macau (IIM).

“*Management of Higher Education in Lusophone Countries and in Goa/India. International Seminar*”. Prof. Dr. Maria Eduarda Duarte (Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Portugal). FORGES – Associação Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões da Língua Portuguesa, Prof. Dr. Remy Dias (*Dy. Director, Directorate of Higher Education, Govt. of Goa*). Em colaboração com o Instituto Camões, Portugal.

Exposição fotográfica “A tribo dos Macondes – Documentário sobre a sua gente” com a presença do autor António Cossa (Moçambique).

A Sociedade entregou uma carta ao Presidente de Portugal, durante a sua visita a Goa, em fevereiro de 2020 solicitando apoio institucional para a implementação de uma “Escola Internacional Portuguesa” (*Portuguese International School – PIS*) em Goa. A LSG está a implementar esta escola privada com o intuito de promover a cultura portuguesa e indiana, facilitando a aprendizagem da língua portuguesa.

“*Photography exhibition “Voyage to the East in the 19th Century”*”. *Photographies of the 19th Century. An extraordinary collection of photographs from the time of earliest photography techniques. From Lisbon to Timor crossing the Suez Canal and passing through Egypt, Mumbai, Goa, Daman, Nagar Haveli, Shri Lanka, Indonesia. In collaboration with the Directorate of Culture North, Museum of Lamego (Portugal), Directorate of Art and Culture (Goa), Goa Tourism Development Corporation and Fundação Oriente.*

Palestra: *Some experiences of architectural conservation in Portugal and in Goa*. Arch. Gerson Rei (Coimbra – Portugal) and Arch. Ketak Nachinolkar (Goa – Índia)

Exposição de fotografias com a presença do autor João Brás (Angola) “*Angola: landscape, people and development*”.

Exposição bibliográfica “Galícia (Espanha), uma comunidade autónoma lusófona” inaugurada pelo Prof. José Paz, da Universidade de Vigo (Galícia-Espanha). Em colaboração com a Academia Galega da Língua Portuguesa (AGLP-Espanha), Associação Galega da Língua (AGAL-Espanha) e a Fundação Meendinho (Espanha).

Palestras: “*Between the Independence and the Integration: Heritage Plans for Old Goa*” Arq. Joaquim R. Santos (ARTIS – Instituto de História da Arte, Universidade de Lisboa, Portugal), Arq. Edgar Ribeiro (Former chief town planner for Town and Country Planning Organization, India).

Thinking Goa (Pensando Goa) – a Singular Archive in Portuguese. Prof. Hélder Garmes (USP – Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil) e Prof. Cielo Festino (Universidade

Paulista, São Paulo, Brasil). Um projeto brasileiro com a finalidade de reescrever a história da literatura portuguesa de Goa.

Exposição de fotografia “CAPITAL – Santo António do Príncipe”. Este projeto fotográfico foi executado por José A. Chambel, de São Tomé e Príncipe. Chambel explica pelas suas fotografias a evolução da cidade de Santo António nos últimos séculos.

How the European Union works – Chances for Traineeships, Partnership, Entrepreneurship, especially for Goans. Dr. Carlos Medeiros (Centro de Informação Europeia Jacques Delors CIEJD, Lisboa, Portugal). A apresentação foi seguida pela inauguração de uma exposição bibliográfica sob o título “A União Europeia – 30 anos de integração portuguesa”. Em colaboração com o Centro de Informação Europeia Jacques Delors CIEJD, Lisboa, Portugal.

Exposição fotográfica “INNOCENT EYES”. Inauguração com a presença do autor das fotografias Emidio Jozine (Moçambique).

Seminário Cooperation and Project Opportunities Goa – Brazil. Com a presença de Prof. Nelson Gonçalves Gomes (Universidade de Brasília, Brasil), Dr. Marcos Formiga (Membro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq) e do Dr. Marcondes Moreira de Araújo (Analyst S&T, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação e conselheiro oficial da Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste – SUDECO, do Ministério da Integração Nacional)

Música lusófona, inspirada nas viagens! Com a banda portuguesa Senza. O grupo português SENZA transmite uma mensagem de forte união musical e cultural. É um projeto de música criado pelos portugueses Catarina Duarte e Nuno Caldeira.

Memorandos de entendimento

Ao longo destes anos a Sociedade Lusófona de Goa estabeleceu colaborações e assinou Memorandos de Entendimento em Goa, especialmente com as Universidades Particulares (Colleges), como com o G. R. Kare College of Law, Don Bosco College of Engineering (DBCC), Padre Conceição College of Engineering (PCCE) ou com Rosary College of Commerce & Arts (RCCA).

E assinou também Memorandos de Entendimento com Instituições e Universidades de Países Lusófonos como com a Academia das Ciências de Lisboa, Associação Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES), Academia Galega da Língua Portuguesa, Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento – Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Fundação Universidade de Brasília ou com a Universidade de São Paulo (USP).

Referências

BARROS, E. J. **Comunicação no mundo lusófono** – Síntese histórica da imprensa portuguesa em Goa (Índia). Actas do III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico. Covilhã. 2005.

BORGES, F.; SILVA, S. **O Colégio de São Paulo em Goa**: notas preliminares sobre ciência, currículo e organização. *In*: SIMPÓSIO ELETRÔNICO DE HISTÓRIA ORIENTAL, 1., 2017. Disponível em: <http://simporiente2017comunications.blogspot.com/p/o-colegio-de-sao-paulo-em-go-notas.html>.

CARRILHO, M. **A relação luso-indiana** – de 1974 aos dias de hoje. 2010. Tese de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010.

FARIA, A. S. **Goa [Velha Goa], Goa, Índia** – Equipamentos e infraestruturas. Heritage of Portuguese Influence/Património de Influência Portuguesa — HPIP. 2021. Disponível em: <https://hPIP.org/pt/Heritage/Details/2180>.

FERNANDES, J. **Citizenship Experiences of the Goan Catholics**. 2013. Tese de doutorado. ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2013.

HOHLFELDT, A.; SOUZA, B. S. **Síntese histórica da imprensa Indo-portuguesa**. 1º CONFIBERCOM. 2011.

LOBO, S. M. C. **O desassossego goês** – Cultura e política em Goa do Liberalismo ao Acto Colonial. 2013. Tese de Doutoramento. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013.

MACEDO, H. Há uma série de impossibilidades que estão realizadas por este país, neste território. Entrevista. **Jornal Ponto Final**, Macau, 30 de julho de 2017.

SILVA, M. C. A. **O ensino em Goa no século XIX (1836-1869)**. Tese de mestrado. Universidade do Porto, Porto, 1999.

XAVIER, A. **Goa como plataforma de cooperação entre a Índia e os países lusófonos, particularmente com o Brasil**. Cadernos de Política Exterior. Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais (IPRI). Fundação Alexandre de Gusmão. Ministério das Relações Exteriores. Ano IV • número 7 • Primeiro semestre 2018. 2018.

XAVIER, A. **New Domestic and Foreign Policy Dynamics in both Brazil and India: Implications for the South-South Cooperation**. In: INTERNATIONAL POLITICAL SCIENCE ASSOCIATION (IPSA) WORLD CONGRESS, 26., 10-15/07/2021. Disponível em: <https://wc2021.ipsa.org/system/files/node/wcpaper/137115-domestic-power-shifts-and-external-realignments-brazil-and-india-effects-south-south.pdf>.

Sobre o autor

Aurobindo Xavier é presidente da Sociedade Lusófona de Goa (site: <http://lusophonegoa.org/>).
E-mail: info@lusophonegoa.org.

A LEITURA ESSENCIAL, UMA ABORDAGEM FREIRIANA

THE ESSENTIAL READING, A FREIRIAN APPROACH

LA LECTURA ESENCIAL, UN ENFOQUE FREIRIANO

Isabelle de Luna Alencar Noronha¹

Eliacy dos Santos Saboya Nobre²

Resumo: O presente artigo busca refletir a leitura a partir de uma abordagem freiriana com o objetivo de fortalecer a reflexão neste âmbito. Para tanto, colocamos, inicialmente, alguns questionamentos, como: o que é leitura? O que move/incentiva o leitor à leitura? Como abordar uma leitura essencial em Paulo Freire? Tais indagações se apresentam nesta escrita ao tempo em que apontam caminhos para o alcance de objetivos que seriam compartilhar experiências leitoras por meio de práticas docentes e vivências em salas de ensino fundamental (anos iniciais). Apresenta e discute dados de pesquisas e enquetes realizadas sobre a temática em questão. Concluindo que uma leitura essencial se efetiva quando há criticidade, politicidade e emoção.

Palavras-chave: Educação; literatura; ensino.

Abstract: This article seeks to reflect the reading from a freirian approach in order to strengthen reflection in this area. Therefore, we initially raise some questions, such as: what is reading? What moves/encourages the reader to read? How to approach an essential reading in Paulo Freire? Such questions are presented in this writing at the same time that they point out ways to reach goals that would be to share reading experiences through teaching practices and experiences in elementary education classrooms (early years). It presents and discusses data from research and surveys carried out on the subject in question. Concluding that an essential reading is effective when there is criticality, politics and emotion.

Keywords: Education; literature; teaching.

Resumen: Este artículo busca reflejar la lectura desde un enfoque freiriano para fortalecer la reflexión en este ámbito. Por tanto, inicialmente planteamos algunas preguntas, como: ¿qué es leer? ¿Qué mueve / anima al lector a leer? ¿Cómo abordar una lectura imprescindible en Paulo Freire? Tales preguntas se presentan en este escrito al mismo tiempo que señalan formas de alcanzar metas que serían compartir experiencias de lectura a través de prácticas de enseñanza y experiencias en las aulas de educación primaria (primeros años). Presenta y discute datos de investigaciones y encuestas realizadas sobre el tema en cuestión. Concluyendo que una lectura esencial es efectiva cuando hay criticidad, política y emoción.

Palabras clave: Educación; literatura; enseñando.

Iniciando o diálogo sobre ler palavras e mundo

Esse é um texto dialógico, parte de reflexões freirianas e aborda a leitura, assim, ao começar esse diálogo é interessante lembrar que Daniel Pennac (1994) ao elencar os “direitos imprescritíveis do leitor” cita como direito um, o “de não ler”, nesse sentido, perguntamos se estaríamos isentos de ler na sociedade contemporânea que se organiza pela escrita? E assim,

¹ Universidade Regional do Cariri (URCA) – CE.

² Universidade Regional do Cariri (URCA) – CE.

pensamos que seria injusto com o autor não citar o direito sete, no qual afirma “o direito de ler em qualquer lugar”, sim, e em qualquer lugar há possibilidades de leitura, mas qual leitura?

A leitura das letras da palavra escrita que indica, por exemplo, endereços e produzem encontros e reencontros entre pessoas, dizem do lugar da morada e onde se almeja chegar. É uma escrita que identifica transportes públicos, o nome do parque, hospital e supermercado, que traduz os rótulos dos inúmeros produtos a consumir e seus respectivos prazos de validade, se for o caso. Ainda há a escrita de palavras que conferem identidade ao ser, que confirmam quem somos, onde estamos, e, por vezes, até, como estamos. As muitas e diversificadas leituras provenientes das mídias digitais. Estes são apenas pequenos exemplos para uma leitura de palavras que tem como objeto as ações e preocupações de práticas sociais cotidianas. Há, ainda, as leituras mais profundas, fora de tais citadas ordenações, mas não a elas alheia, são as leituras de deleite, as literárias. Àquelas que estão à disposição nos livros de poesias, contos, fábulas, novelas dentre outros gêneros. Poderíamos citar também as leituras de cunho científico, são tantos objetivos de palavras escritas que este texto não seria capaz e também não é sua meta descrevê-los, queremos apenas chamar a atenção para um fato o de que a leitura está em todos os cantos, mas ler e escrever não são aprendizados natos, carecem de socialização, de ensino e de aprendizagem.

Se tomarmos os estudos da psicogênese da língua escrita, vamos encontrar que o processo de construção da leitura vai se efetivando no ser à medida em que aprende, quando este vai se colocando hipóteses, questionando, tentando entender, inicialmente, o que significam esses “pontinhos pretos num papel em branco”, perguntas que vão se complexificando até que o entendimento seja completo. Símbolos que representam algo, que dizem algo para quem os domina, que desafiam quem não os entende.

Os teóricos da Escola Nova consideraram já desde o início do século passado que a criança aprende em interação com o objeto do conhecimento, nesse sentido Decroly criou um método audiovisual de alfabetização, assim a criança podia ver o objeto representado e associá-lo à escrita. Maria Montessori criou o alfabeto móvel, letras soltas para que, brincando, fosse possível escrever. Com Celestin Freinet a escrita ganha um significado maior, a arte da comunicação, escreve-se para narrar aulas-passeio e/ou um jornal escolar. Foi, no entanto, o educador Paulo Freire que nos anos de 1960, ainda no século passado, chamou a atenção para um detalhe fundamental, o de que a “leitura de mundo precede a leitura da palavra”, não sendo possível ler a palavra escrita sem relacioná-la ao seu sentido de representação de algo que está, forma ou deforma o mundo. O citado autor criou o que ficou conhecido como “Método Paulo Freire” de alfabetização. Neste sentido, fazemos nossas as palavras de Araújo Freire (2006, p. 346) quando sublinha que

[...] a possibilidade de alfabetização do povo brasileiro por meio do ‘Método Paulo Freire’ era, e continua sendo, uma tática educativa para atingir a estratégia necessária: a politização no sentido da verdadeira democratização da sociedade. Isso quer dizer que a sua proposta é da *leitura da palavra* que implica a *leitura do mundo*, ou da *leitura do mundo* que exige a transformação da sociedade injusta. Por isso, propõe dentro do Método a educação problematizadora.

Paulo Freire alertou ao fato de que as palavras não são neutras, carregam significados que por vezes não aparecem expressamente, é preciso pensar sobre, entendê-las no não dito, ou, dito de forma subliminar. As palavras estão “grávidas de mundo”. Suas ideias, inicialmente, pautaram-se no âmbito da alfabetização de jovens e adultos, mas logo se percebeu que não poderia a este campo se restringir, pois suas formulações traduziam concepções de educação, de mundo, de sociedade, de sujeito, pautam-se na ética e na estética de ser e estar no mundo, construindo a história como possibilidade.

O aprender a codificar e decodificar os códigos da língua escrita é apenas o primeiro e permanente passo, saber ler e escrever é um direito, tal como consta na Constituição Federal

de 1988, “inalienável do cidadão”. Infelizmente, direito ainda não concedido numa sociedade pautada pela desigualdade social.

Com estas compreensões iniciais, é que este texto nos convida a pensar a leitura como inerente à vida, inicialmente trazemos a leitura em Paulo Freire e, a seguir, problematizamos dados de recentes pesquisas neste campo, para tecermos palavras finais que nos convidam à ampliação da reflexão da temática aqui ensaiada.

“O menino que leu o mundo”, o que descobriu?

Tomando por empréstimo uma definição de Brandão (2014) “o menino que lia o mundo” para continuarmos este debate, enfatizamos que a relação de Freire como a leitura era uma relação de amorosidade. Percebemos isso nas primeiras páginas de “A importância do ato de ler”, quando relata, no retorno à casa paterna, suas primeiras experiências com o seu mundo imediato e como aprendeu a lê-lo,

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória –, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. (FREIRE, 1989, p. 9)

O citado autor narra em detalhes a sua primeira experiência leitora e aponta um caminho fundamental como ponto de partida para qualquer processo de ensino da palavra-escrita, a “palavramundo”, ou seja, àquela que remonta a cheiros, gostos, medos, angústias, felicidades, recomeços, perdas, raivas, alegrias... Palavras que por estarem no mundo não são neutras, o representam, podem ajudar em processos de libertação ou de escravidão.

Em “Ação cultural para a liberdade e outros escritos”, Paulo Freire (1987) faz uma sucinta descrição das concepções de alfabetização de adultos, denominadas de ingênua, astuta e crítica.

Na intelecção de Paulo Freire (1987), o analfabetismo, numa percepção ingênua, é encarado ora como uma enfermidade, ora como uma chaga ou erva daninha. Consoante tal ideia, a alfabetização seria definida como a prática depositante de palavras, sílabas e letras na cabeça dos alfabetizandos, traduzindo-se, portanto, numa autêntica educação bancária. Nesta forma de conduzir a aquisição da leitura e da escrita, não haveria, por pura ingenuidade do educador, nenhuma discussão acerca da realidade social na qual os alfabetizandos estão inseridos. Não se reconhecendo como um ser histórico, político e crítico, o educador não fomenta a leitura do mundo aliada à leitura da palavra.

Numa “alfabetização astuta”, o educador, consoante os pressupostos freirianos, também não vai desvelar a realidade socioeconômica vigente junto com os seus educandos, porém não o fará por escolha, por ter feito uma opção a favor de uma prática reacionária, pautada na domesticação. A politicidade da alfabetização que realiza corrobora a reprodução do *status quo*. A realidade das relações capitalistas de trabalho, por exemplo, não será problematizada de uma maneira analítica por opção política do educador, que, se sabendo político, opta pela permanência do atual estado de coisas. O educador, nesse caso, optará pelo silêncio, pelo não exercício do diálogo em suas aulas, ou dialogará sob a ótica dos “dominantes”, negando, por exemplo, as discussões a propósito das condições e interesses históricos dos trabalhadores sob essa lógica capitalista excludente.

Tais práticas, ingênua e astuta, denotam muitas similitudes, pois ambas reforçam nos educandos a acriticidade e o conformismo em face dos condicionantes econômicos, políticos, sociais e culturais. Elas, mediante a omissão ou/e a distorção crítica, auxiliam o alunado, que está aprendendo a fazer suas primeiras leituras, a legitimar, internalizar, naturalizar e reproduzir as relações sociais capitalistas pautadas na opressão, na submissão, no individualismo, na violência, no consumismo exacerbado e no preconceito de variados matizes (classista, sexual, racial, linguístico, religioso etc.). Exibindo essas semelhanças, ambas, nos adverte Freire (2003), são idênticas, todavia, se diferenciam pela subjetividade dos que coordenam o ato educativo: os professores.

Na verdade, objetivamente uns e outros obstaculizam a emancipação das classes e dos grupos sociais oprimidos. Ambos se acham marcados pela ideologia dominante, elitista, mas só os “astutos”, conscientemente, assumem esta ideologia como própria. Neste sentido, estes últimos são conscientemente reacionários. Por isso é que, neles, a ingenuidade é pura tática. Assim, a única diferença que há entre mim e um educador astutamente ingênuo, com relação à compreensão de um dos aspectos centrais do processo educativo está em que, sabendo ambos, ele e eu, que a educação não é neutra, somente eu o afirmo. (FREIRE, 2003, p. 29-30).

Ainda no diapasão freiriano, o analfabetismo, numa visão crítica, é compreendido como uma das expressões das desigualdades socioeconômicas, produto das injustiças do sistema capitalista. Assim, numa alfabetização libertadora, as palavras e os temas geradores devem vir do universo vocabular dos próprios educandos, que são sujeitos, e não objetos desse processo. E mais: nesta prática educativa é preciso problematizar o próprio analfabetismo.

Nessa alfabetização crítica postulada por Freire há o desenvolvimento de uma visão lúcida e totalizante da realidade. A alfabetização é um fenômeno abrangente, que vai muito além do aprendizado da leitura e da escrita. Há a assunção de que não há absolutização do saber ou da ignorância. Os alfabetizandos começam a ter consciência do mundo do trabalho e da cultura, compreendendo, portanto, que são detentores de muitos saberes advindos destes complexos. A alfabetização crítica, dialógica e política, é traduzida como uma “ação cultural para a liberdade”. Destarte, estamos diante da dialeticidade da educação: reprodução e libertação. Acerca disso, ele assim nos explica:

A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto. Nem mesmo em sociedades altamente modernizadas, com classes dominantes realmente competentes e conscientes do papel da educação, ela é apenas reprodutora da ideologia daquelas classes. As contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram o seu papel ou o seu esforço reprodutor da ideologia dominante. (FREIRE, 1989, p. 16)

Se a educação não apenas reproduz, ela pode ajudar a transformar. O nosso processo de luta reside pois no poder “real” e “limitado” que os processos educativos possuem de “intervenção no mundo”, e, neste campo, a leitura tem um papel fundamental, ou seja, a leitura de “palavramundo” como prática diária de vida.

Após dominar códigos e protocolos de leitura se esta não for praticada, pode perder-se e os alfabetizados podem vir a tornarem-se “analfabetos funcionais”, definidos como aqueles que embora saibam decodificar letras e números, são incapazes de compreender textos simples.

Identificamos, pois, o papel social da leitura advinda de um processo de alfabetização que seja crítico, que tenha propósitos de emancipação política e social, um processo que forme leitores capazes de ler e reler o mundo, leitores que, ainda que não precisem, escolham ler.

Formar leitores, ser leitor, os desafios da docência

Em dados coletados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (2019) dentre os 199.599 de professores que responderam a um questionário, 198.592, especificamente, responderam a uma questão cara à nossa atual discussão, a saber: “7. Neste ano, o que normalmente você tem feito quando está fora do(s) seu(s) local(is) de trabalho?” Gostaríamos de refletir esse item tomando, apenas, o percentual relativo ao “sempre”, colocando que além desta, ainda se encontram as opções nunca, poucas vezes e muitas vezes.

Dentre os que afirmam sempre ler, estão: 54% que afirmam sempre fazer leituras de notícias por meio de jornais, revistas, internet etc.; 22% leem livros não relacionados à educação; 42% acessa a *blogs*, *youtube*, redes sociais (*twitter*, *instagram*, *facebook* etc.); assistem filmes: 30%; frequentam exposições (museus e centros culturais): 8%; participam de festas na comunidade (igreja, bairro, etc.): 27%; estudam: 58%; assistem telejornal: 46%.

Tais dados desnudam uma realidade pouco animadora, é certo que centros culturais, museus e exposições nem sempre estão disponíveis na maior parte do país, o que justifica o menor percentual de “sempre ir” para tais centros, com 62% estão os que afirmam ter ido poucas vezes e 14% que nunca foram. Ler notícias pela internet e assistir a telejornal está na faixa dos 50% dos que afirmam ser esta uma prática constante e 30% “muitas vezes”, é preocupante porque isto implica em leitura de mundo e atualização, o que é indispensável à profissão docente. Outro dado preocupante é quanto à leitura de livros não pertinentes à educação, apenas 22% afirmam ler, com 40% que fazem estas leituras “poucas vezes”.

Importante salientar ao ver tais dados é que o mundo da cultura e da educação devem estar entrelaçados, assim, atividades como acesso a produções cinematográficas, literaturas, *shows* musicais, documentários, teatros, viagens, dentre outras fazem parte de um projeto de formação humana integral, que objetive a apropriação de capital cultural. Tal capital implica, também, em reconhecimento da cultura local, em estabelecer com esta um diálogo fecundo. A matéria a ser ensinada na escola veio da prática social, de seus modos de ser, fazer, se comunicar, viver, é preciso, pois, estabelecer conexões entre o ensino e a prática social. No caso da formação leitora é importante dizer que um não leitor não poderá formar leitores.

Infelizmente, numa sociedade dividida em classes, os usufrutos de bens socioculturais não estão disponíveis para todos de forma equitativa, muitas vezes a vontade de conhecê-los/vivenciá-los é suprimida pelas obrigações de uma luta diária em que o objetivo de ganhar o pão de cada dia se faz soberano.

É preciso lembrar, também, que de uma forma geral todos somos “fazedores de cultura”, e é necessário estarmos abertos para deixarmos que as culturas dos movimentos sociais encontrem lugar de diálogo com a prática escolar e possa estabelecer nexos destas com o conteúdo a ser ensinando cuja matéria primordial é a vida. Como? Partir do conhecimento da vida dos sujeitos, de suas realidades e memórias, das suas construções de conhecimentos, sem diagnósticos preconceituosos e ou negativos. Isso significa seguir o exemplo de dona Eunice Vasconcelos que, para Freire (1989), soube respeitar a sua leitura de mundo e fortalecer nele, ainda em sua primeira experiência escolar, o gosto pela literatura, que mais tarde se fez presente por toda a sua vida.

E ele conta que quando chegou na escola e já sabia “ler muita coisa” do mundo das coisas, das pessoas, da vida e do mundo das palavras, ele aprendeu algo muito importante. Aprendeu que para aprender os “ensinos” da ESCOLA – a

“escolinha-de-primeiras-letras” – ele não precisava deixar de aprender as lições do MUNDO e as lições da VIDA. Ao contrário, quanto mais ele aprendia de novo a ler letras, a ler fonemas, a ler palavras, a ler frases, a ler histórias e a ler livros inteiros, cada vez mais ele queria seguir aprendendo a ler as outras leituras da VIDA e do MUNDO. (BRANDÃO, 2013, p. 8-9)

Se tomarmos a literatura podemos afirmar que a matéria prima desta é a vida, “aprendemos muitas coisas em casa, na escola, com amigos e com lições de pessoas mais sábias e mais espertas do que nós. Mas muitas das coisas mais valiosas que sabemos vieram da literatura que lemos” (SUTHERLAND, 2019, p. 10). Pelos livros lemos vidas e podemos também fazer esse movimento de forma inversa.

Atualmente, a nossa vida foi/está sendo bombardeada por vários inimigos: a violência, a miséria, a fome, o vírus (coronavírus), que só no Brasil já ceifou 591 mil vidas (dados de 16.09.21) e por projetos políticos antagônicos e em disputa crescente. Há crise em todos os setores: o econômico, o político, o social, de saúde, de emprego, o moral e o ético, enfim uma grande crise humanitária.

Vivemos numa sociedade altamente tecnológica, mas profundamente desigual. O vírus que surgiu em 2020, invisível a olho nu, mas, como citamos, extremamente letal, agravou ainda mais um cenário que já estava ruim. Aprofundou o fosso entre ricos e pobres, herança de uma sociedade colonialista e escravagista.

Para conter o vírus, cientistas do mundo inteiro recomendaram, dentre as principais medidas, o “distanciamento social”, tal medida fechou fisicamente escolas e demais instituições de ensino. Como resposta, os profissionais da educação passaram a fazer uso de tecnologias digitais.

O ensino pela tela do computador e/ou de aparelhos celulares, começou, ao menos para a maioria da população brasileira, de forma amadora, sem as devidas condições, faltando internet e aparelhos para professores e alunos, além da falta de habilidade para lidar com o temido, difícil, maravilhoso, intrigante e perigoso mundo *on-line*.

Trazer o trabalho da escola para casa não seria uma novidade no mundo docente, a não ser por um critério, o trabalho veio de forma completa e causou, às mulheres especificamente, uma sobrecarga na conciliação de afazeres domésticos e profissionais. Isso aliado ao medo da *Covid 19*, a doença que o vírus causa; do luto mal vivido decorrente das perdas que não tiveram direito aos tradicionais rituais de despedida; dos efeitos da crise econômica.

Enquanto esse texto é escrito, devido a descoberta da vacina e ao avanço desigual de vacinação entre países e estados, estamos num processo de reabertura das escolas, inicialmente de forma híbrida, mas logo será de forma presencial. O perigo do vírus continua, agora com as variantes do mesmo, mas é certo que já é a hora de recomeços.

Recomeçar com os mesmos e outros desafios a serem enfrentados implica em resiliência e resistência. Ano passado, logo nos primeiros meses de pandemia, realizamos, via *google forms* com a participação da turma de alunos/as de uma universidade pública estadual, matriculados(as) na disciplina Literatura e Ensino, uma enquête da qual participaram 22 professores da rede pública de ensino de três cidades da região do Cariri cearense, que objetivou responder basicamente o que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental liam e como estes incentivavam a leitura em suas salas de aula. Importante dizer que destes, três afirmaram não gostar de ler, os demais se afirmaram leitores. Dois fizeram referência à falta de tempo para ler, o que lembrou a sexta edição da pesquisa Retratos de Leitura no Brasil (2019) que entrevistou 8.076 pessoas em 208 municípios do Brasil, destes, 47% apontaram a falta de tempo como obstáculo a quem gostaria de ler mais. Um dado interessante revelou que o gosto pela leitura para 17% veio por meio de um professor/a e para 16% se deu por uma mãe ou responsável do sexo feminino. O que evidencia o quanto um leitor pode influenciar na construção do gosto da leitura.

Em nossa enquete, entre os 22 docentes aos quais aplicamos o questionário, o autor mais citado de suas leituras foi Augusto Cury, que também o foi entre os 18 mais citados na pesquisa supracitada “Retratos da leitura no Brasil” (2019), representando 31% ao lado de João Ferreira de Almeida, também com 31%. Augusto Cury é psiquiatra e sua obra traz temáticas psicológicas: liderança, autoestima, motivação, dentre outros temas tão necessários ao enfrentamento dos anteriormente citados problemas cotidianos.

O segundo autor mais citado em nossa enquete foi o professor Paulo Freire, assim, podemos afirmar que as formulações teóricas da Pedagogia Libertadora também ocupam um papel de destaque no discurso desse professorado que atua no Ensino Fundamental, podendo fomentar leituras críticas dos textos e da realidade vigente.

Outros nomes se fizeram presentes, a exemplo, dentre outros, de Clarice Lispector, José de Alencar e Carlos Drummond de Andrade.

A nossa limitada enquete nos colocou diante de um quadro esperançoso em que a literatura está presente na escola, tanto na prática leitora de seus docentes, como na prática pedagógica dos mesmos que afirmaram desenvolver saraus literários e projetos para o incentivo da leitura na escola. O que é muito pertinente posto que percebemos que a maioria dos nossos alunos/as dependem da escola e dos professores para desenvolverem o gosto por ler.

Voltando ao início deste diálogo, quando citamos Penac (1994), o direito cinco reporta-se ao “direito de ler qualquer coisa”, isso é importante porque implica na necessária autonomia do leitor e no seu relacionamento com a leitura de mundo e da palavra. No ensino formal, grande parte das leituras são direcionadas e, neste sentido, é fundamental que a escola e seus professores, na esteira das formulações freirianas, também estimulem a autonomia, a criticidade diante dos textos, a curiosidade epistemológica e o “pensar certo” dos educandos e educandas. Em seu último livro publicado em vida, o clássico “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, Freire (1996) nos adverte sobre o compromisso com a leitura e a necessária assunção de se tornar sujeito desta ação,

Não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaço da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo. (FREIRE, 1996, p. 30)

Ensinar a ler e escrever palavras cheias de sentido. Estimular a leitura, ler criticamente, primar pela qualidade das obras a serem dadas à leitura, lembrar que uma leitura essencial fica como um presente no coração e na mente daqueles que a consomem. Produzir também, escrever, Vale ressaltar que uma escrita essencial é aquela que tem a dizer, que pode edificar, que objetiva transformar, essas são as ações escolares das mais eficazes contra a dominação, a favor da liberdade.

Referências

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. **Paulo Freire**: uma história de vida. São Paulo: Villa das Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire**, o menino que lia o mundo, uma história de pessoas, de letras e de palavras. 2013. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4218/2/FPF_PTPF_12_101.pdf. Acesso em: 19/09/2021.

BRASIL. **Respostas dos professores** ao questionário do SAEB. Disponível em: <https://novo.gedu.org.br/questionarios-saeb/professores/7-brasil>. Acesso em: 19.09.2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, v. 4)

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil 5** (pesquisa). Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 01.07.2021.

SUTHERLAND, John. **Uma breve história** da literatura. Trad. Rodrigo Breuning. 2. ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

Sobre a autora

Isabelle de Luna Alencar Noronha é Pedagoga (URCA), tem mestrado em Educação Comunicação e Cultura (UFPB) e doutorado em Educação (UFPB). Atualmente ocupa as funções de Diretora do Centro de Educação/URCA e Coordenação Institucional do Programa de Residência Pedagógica (URCA).

E-mail: isabelle.luna@urca.br.

Eliacy dos Santos Saboya Nobre Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestra e Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA).

E-mail: isabelle.luna@urca.br.

CINEMA PARA TODOS: INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL

CINEMA FOR ALL: SOCIAL AND SCHOOL INCLUSION

CINEMA PARA TODOS: INCLUSIÓN ESCOLAR Y SOCIAL

Renata Lanza¹

Resumo: Este texto aborda a inclusão escolar e social realizada durante pesquisa intervenção de ver e fazer cinema na escola Carmelina de Castro Rinco, localizada na cidade de Campinas, estado de São Paulo. Essa intervenção busca pensar o cinema para todos como gesto de criação centrada na hipótese de alteridade, em uma perspectiva que possibilite criar outras visibilidades e percepções do mundo.

Palavras-chave: Cinema; educação; escola; inclusão.

Abstract: This text addresses school and social inclusion carried out during an intervention research on seeing and making cinema at the Carmelina de Castro Rinco school, located in the city of Campinas, state of São Paulo. This intervention seeks to think of cinema for all as a creative gesture centered on the hypothesis of alterity, in a perspective that makes it possible to create other visibilities and perceptions of the world.

Keywords: Cinema; education; school; inclusion.

Resumen: Este texto aborda la escuela y la inclusión social realizada durante una investigación de intervención sobre ver y hacer cine en la escuela Carmelina de Castro Rinco, ubicada en la ciudad de Campinas, estado de São Paulo. Esta intervención busca pensar el cine para todos como un gesto creativo centrado en la hipótesis de la alteridad, en una perspectiva que posibilita la creación de otras visibilidades y percepciones del mundo.

Palabras clave: Cine; educación; escuela; inclusión.

Este texto aborda uma das ações realizadas durante pesquisa de doutorado que incluía ver e fazer cinema para todos na escola Carmelina de Castro Rinco, localizada na cidade de Campinas, estado de São Paulo. Essa escola está localizada em uma área periférica na região sudoeste da cidade, com pronunciado fluxo migratório de pessoas vindas de diferentes regiões do Brasil, em um bairro habitado por pessoas da classe trabalhadora que moram em casas populares ou moradias de estrutura física deficitária. Nesse contexto, situo meu interesse investigativo de pensar o cinema para todos como gesto de criação centrada na hipótese de alteridade, em uma perspectiva que possibilite criar outras visibilidades e percepções do mundo. O objetivo desta intervenção foi defender a potência do gesto de criação, centrada na hipótese da alteridade, incentivando os alunos a olharem o mundo através da câmera para que os olhares se multipliquem e se realizem. A hipótese de alteridade constitui-se em compreender a experiência de ser o outro. Nessa perspectiva, pode-se pensar na escola como um lugar de encontro de todas experiências estéticas.

Nesse movimento, foi apresentado a proposta de pesquisa para os alunos do 6º ano da escola. Optou-se por deixar que a adesão fosse voluntária, visto que a possibilidade de escolha poderia também ser entendida como um meio de aprendizagem. Dessa forma, a proposta foi apresentada perguntando-se diretamente aos alunos, meninos e meninas de 11 e 12 anos, se gostariam de participar da intervenção com o cinema no horário contrário das aulas. Os interessados levantaram

¹ Prefeitura Municipal de Campinas.

os braços e pegaram as autorizações para os responsáveis assinarem. Uma aluna, deficiente visual de nascimento, não levantou o braço, mas perguntou se poderia participar dos encontros. Essa pergunta deixou os alunos um pouco espantados e logo um menino da sala questionou como ela poderia fazer cinema se não enxergava. Prontamente, a menina respondeu que a família dela tinha o hábito de assistir a filmes e que ela os acompanhava ouvindo o som. Por isso, poderia participar dos encontros com o cinema. Houve um grande silêncio, mas viam-se muitos olhinhos brilhantes e felizes pela menina disposta a trilhar desafios que possibilitariam outros caminhos a seguir.

Na educação básica a inclusão do deficiente visual está em curso. Mas, diversos obstáculos apresentam-se aos alunos cegos na escola. Um deles é o pensamento que opõe o normal ao deficiente. Nesta oposição, ocorre o agenciamento que hierarquiza as diferenças e que promove a identificação e sujeição dos “diferentes” do ideal. O ideal é ver. Ser cego é ser diferente, por deficiência. Existe o cinema e a fotografia feitos pelos cegos e deficientes. Mas, existe a fotografia e o cinema deficientes?

No âmbito destas práticas sociais, meu interesse está nas diferenças que o deficiente visual pode nos trazer e não na deficiência de suas obras. Sendo assim, durante a intervenção propus aos alunos práticas exploratórias que possibilitaram ampliar a escuta e a vontade de explorar “novos olhares” sobre o mundo.

Uma das primeiras práticas exploratórias realizadas consistiu em colocar vendas nos olhos trazendo situações de privação para quem enxerga com o objetivo de pensar no que a cegueira traz de diferença ou de novo para os que enxergam e não a identificação dos limites, das dificuldades e da deficiência.

Na realização dessa prática, o primeiro momento constitui-se com todos os alunos com vendas nos olhos e, num segundo momento, um aluno fica com os olhos vendados e o outro passa a guiá-lo. Após terminar as atividades, as duplas invertem os papéis, isto é, quem foi guia passa a ser guiado.

Realiza-se também outra atividade com vendas nos olhos para ouvir o poema *Elefante*, de Carlos Drummond de Andrade, recitado pelo ator Paulo Autran. Após ouvirem o poema, os alunos sentam em duplas e apenas um fica com a venda nos olhos. Este tinha que responder para o colega a pergunta escrita no quadro-negro: o elefante do poema é mesmo um elefante, ou ele representa uma figura ou alguma outra coisa? Após responderem, as duplas invertem os papéis. Nesta atividade a aluna com deficiência visual diz: “pensem que o que vocês estão experimentando hoje eu vivo todos os dias, mas, apesar de não enxergar, eu consigo fazer quase tudo o que uma pessoa que vê faz”.

A aluna, está agenciada pela operação de hierarquização. Sua preocupação é se equiparar a quem é normal. Ela afirma ter os mesmos direitos por ser igual aos “normais”. Seus vídeos, no entanto, revelam um sentimento de autopiedade, pois sua preocupação é mostrar as dificuldades de que sofre na escola por ser cega. Seu apelo por uma sociedade mais fraterna não é por ela ser igual, nem diferente, mas por ser deficiente e injustiçada. Sua manifestação de superioridade e autossuficiência, apesar de ser cega faz tudo o que os outros podem fazer, nasce da tensão criada quando os colegas estão “cegos” e manifestam suas dificuldades. É quando ela afirma que vive isso todos os dias. Talvez, não se tenha conseguido fazer ver a aluna sua dimensão de ser diferente e não deficiente. Talvez, a aluna tenha sido mais importante para a intervenção do que a intervenção para ela, pois ela trouxe a possibilidade de pensar a diferença a partir da deficiência.

Após essa primeira experiência, tem-se uma outra na sala de vídeo, onde um componente da dupla continua com a venda e o outro será o guia do colega que está com os olhos vendados. É importante lembrar que o guia deveria avisar e também proteger o colega de riscos com a rampa, com a escada, com buracos ou objetos pelo chão e avisá-lo onde tem paredes e portas. Na sala de vídeo, todos colocaram as vendas para assistir *Perfeito*, a animação em curta-metragem com audiodescrição, sobre um boneco de madeira tentando criar uma companhia perfeita.

Uma das meninas do grupo disse que no começo achou bem difícil ficar com a venda nos olhos e que se sentia como se estivesse caindo em um buraco grande. Mas, logo depois afirmou que se acostumou e ouviu com atenção o filme. Para um dos meninos do grupo, a experiência com a venda nos olhos possibilitou perceber melhor o som do ambiente e disse que havia conseguido visualizar o filme na sua cabeça. Porém, quando viu o filme sem a venda, percebeu que o que havia imaginado era bem diferente do que havia visto e talvez por isso preferia ficar com o filme que havia imaginado.

Após essa primeira experiência, realizamos diferentes filmagens na escola e a aluna com deficiência visual contaminou o grupo de alunos ao afirmar sua diferença trazendo ao grupo de alunos um modo de filmar diferente para seus colegas, filmar a partir dos sons do ambiente.

Para Fresquet (2013):

O cinema provoca o devir da escola, prevê uma “outra escola”, renovando-se pelo exercício que só a alteridade permite. Eu diria que o cinema inclina a escola para frente, mas também para trás, para os lados, ele a deixa de pernas para o ar mais uma vez; basicamente, ele a desestabiliza (FRESQUET, 2013, p. 17).

Nesta perspectiva, o cinema funciona como uma forma de questionar e movimentar saberes proporcionando variações, distorções, com a intenção de afetar a rotina do olhar, bem como de repensar a escola e o mundo. Ou seja, ao capturar o espectador, o cinema o convida a abordar questões sobre o mundo. Sendo assim, arrisca-se compreender o mundo, em modos de dizer sobre o mundo, em imaginar e pensar outros mundos. É preciso deslocar-se do lugar-comum, porque a arte cinematográfica tem a intenção de afetar o sensível.

Dessa forma, fazer cinema na escola permite expressões múltiplas e singulares de aprender e agenciar o fazer, por meio dos gestos de criação ou, pelo menos, dos germes destes gestos.

Pode-se dizer que o gesto de criação com as imagens não resulta somente do olhar e gravar a realidade, visto que a câmera é cega. Ao gravar, somos agenciados pelo ouvir e pelo ver. Nas imagens do filme-ensaio “Quer ver? Escuta”, realizado por uma aluna com deficiência visual, no qual se apresenta uma cena com árvores ao fundo e, com um giro de câmera, apresenta-se a imagem e o som da água descendo de um canal de concreto, observa-se que este ensaio foi agenciado exclusivamente a partir da escuta do som da água, tendo em vista a impossibilidade de criar a cena pela captura visual da imagem.

Abaixo fotos do filme – ensaio:

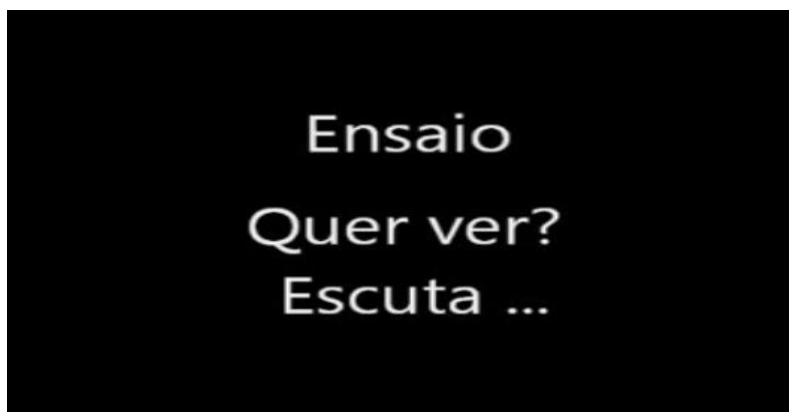


Figura 1: Cartaz do filme – Fonte: Renata Lanza, 2015



Figura 2: Cinema cego – Fonte: Renata Lanza, 2015



Figura 3: Paisagem Sonora – Fonte: Renata Lanza, 2015



Figura 4: Movimento de Câmera – Fonte: Renata Lanza, 2015



Figura 5: Som da Água – Fonte: Renata Lanza, 2015

Analisar os gestos de criação possibilita observar o nascimento das ideias, a formulação de hipóteses e o desenvolvimento de novas formas de sentir, pensar, ver, ouvir e ampliar a própria experiência. Permite descobrir a própria capacidade de aprender e utilizar as forças criativas que existe em cada um, para abrir o campo da percepção e o uso das sensações, destacando modos de criar sobre os acontecimentos, possibilitando que singularidades também se expressem para além do padrão hegemônico de pensar.

As práticas exploratórias desenvolvidas partem do pressuposto de que fazer cinema na escola é um processo que se opera por transversalidades. Para Guattari (1964), o conceito de transversalidade² prepara a definição do método cartográfico em que o trabalho da análise é a um só tempo o de descrever, de intervir e de criar subjetividades.

Para Barros e Passos (2009, p. 27), “operar na transversalidade é considerar esse plano em que a realidade toda se comunica. [...] A tecedura desse plano não se faz de maneira só vertical ou horizontal, mas também transversalmente”. Isto é, a comunicação se dá não apenas nas operações dos dois eixos hegemônicos de organização do *socius* (o eixo vertical, em que se organiza a diferença hierarquicamente, e o eixo horizontal, em que se organizam os iguais de maneira corporativa). Na operação da organização hegemônica majoritária do *socius*, ocorre a forma da conexão entre variáveis menores em oposição às variáveis maiores. Por outro lado, há outra operação, transversal, que conecta devires minoritários, a chamada operação transversal. Dessa forma, esses dois modos de operar, majoritário e minoritário, dentro de um sistema de coordenadas, opera transversalmente e cria a diferenciação do *socius*.

Nessa perspectiva, será possível articular os diferentes saberes, incluindo o científico, o popular, os pessoais. Sendo assim, abandona-se o disjuntivo "ou" e adota-se o conjuntivo "e" nos pensamentos e ações.

Para tal, o plano da experiência com as imagens leva a pensar sobre as reverberações que estas trazem e possibilita inventar, criar deslocamentos e expandir sentidos. Trata-se de explorar múltiplas possibilidades e fazer disso um conjunto de práticas que levantem hipóteses sobre o mundo, permitindo tomadas de decisões.

Esse mergulho nas experiências com as imagens permite que descobertas, criações e invenções sejam incorporadas ao cotidiano do fazer pedagógico e didático, possibilitando novas práticas pedagógicas.

² Guattari (1964), propõe o conceito de transversalidade para problematizar os limites do setting clínico, definindo esse conceito como um aumento dos quanta comunicacionais intra e intergrupos em uma instituição.

O cinema toca pelo afeto. Segundo Oliveira (2005) há tensões e sobressaltos, negações e tédios, vazios de sentidos que também permeiam o estar diante da tela em que apresentam-se luzes, sombras e cores, as quais chegam como formas, sentidos e afetos... o espectador é afetado e, por isso o cinema permite olhares diferenciados e diversificados para as coisas do mundo, possibilita o surgimento de espaços e tempos para que se possa negar a si mesmo e inspirar novas maneiras de ver, ouvir e sentir.

Para Teixeira e Soares o cinema:

[...] despertá-los para o fascínio de sua magia, combatendo todas as formas de massificação de narrativas, contra todo o colonialismo de qualquer sistema de signos que se procure impor (TEIXEIRA; SOARES, 2003, p. 14).

Dessa forma, a escola pode resistir à submissão passiva do seu fazer político-pedagógico e criar espaços que favoreçam o aluno a pensar, a debater e a criar possibilitando novos olhares sobre o mundo considerando o outro como ponto de partida para a troca de experiências e ideias. Considerando que ninguém é igual a ninguém, cada pessoa é um ser único que se constitui pelas marcas que imprime nas suas ações, nos seus pensamentos e no seu modo de viver na relação com o outro.

Sendo assim, a realização de um filme não resulta de um trabalho isolado, mas, sim da partilha dos conhecimentos de cada um, percebendo-se as experiências e entendendo-se que, individualmente ou em equipe, têm-se diferentes olhares.

Olhares relacionados com desejos, intenções e conflitos humanos. Deste modo, permite-se discutir a alteridade tendo como cerne as trocas de experiências. Encontra-se o sentir e os sentidos seus e dos outros: ouvindo e pontuando, juntando a imagem e o som, visualiza-se a forma do filme. Surge uma imagem outra e dentro dela outras diferentes formas de cada um se expressar possibilitando que temas como tolerância, aceitação, acessibilidade e inclusão sejam presentes nas escolas.

Referências

FRESQUET, A. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

GUATTARI, Félix. A transversalidade (1964). *In: Psicanálise e transversalidade*: ensaios de análise institucional. Aparecida /SP: Ideias & Letras, 2004.

OLIVEIRA JÚNIOR, W. O que seriam as geografias de cinema? **Txt: Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos**, Belo Horizonte, n. 2, p. 41-51, 2005.

LANZA, Renata. **Conjunções entre escola e cinema**: pesquisa-intervenção em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2015.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2009.

TEIXEIRA, I. A. C.; LOPES, J. S. M. **A escola vai ao cinema**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Filmografia

Perfeito – Maurício Bartok (2009).

O elefante – Carlos Drummond de Andrade por Paulo Autran (2008).

Sobre a autora

Renata Lanza é Mestre e Doutora em Educação. Graduada em Administração e Matemática. Atualmente é colaboradora da Universidade Estadual de Campinas e integrante do programa de Cinema & Educação da Prefeitura Municipal de Campinas. Tem experiência na área de Educacional com ênfase em tecnologias e política pública.

E-mail: lanzare@gmail.com.

PRÁTICAS INCLUSIVAS DO ENSINO DAS ARTES NO CONTEXTO ESCOLAR

INCLUSIVE TEACHING PRACTICES OF ARTS IN SCHOOL CONTEXT

PRÁCTICAS INCLUSIVAS DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Gustavo Machado Tomazi¹

Resumo: Este artigo foi elaborado a partir de reflexões decorrentes de décadas de experiências em intervenções artísticas audiovisuais coletivas, que foram associadas às reflexões de estudos aos estudos das práticas inclusivas de ensino aplicados em um mestrado e um doutorado em Educação no LEPED/FE/UNICAMP². Pretende levar a reflexão a influência das rotinas escolares nas práticas inclusivas do ensino das artes e outros conteúdos. Argumentando sobre as práticas artísticas no contexto escolar e questionando se esta relação de aprendizagem tem por obrigação produzir artistas. Assim como, busca identificar os fatores que configuram as barreiras do ensino inclusivo das artes e conteúdos escolares. Além de sugerir uma prática de ensino que busca corroborar com o trabalho e relações entre professor e aluno.

Palavras-chave: Práticas inclusivas; artes; escola; aprendizagem.

Abstract: This article was prepared from reflections resulting from decades of experience in collective audiovisual artistic interventions, which were associated with reflections from studies of inclusive teaching practices applied in a master's and a doctorate in Education at LEPED/FE/UNICAMP². It intends to reflect on the influence of school routines on inclusive practices in the teaching of arts and other contents. Arguing about artistic practices in the school context and questioning whether this learning relationship has an obligation to produce artists. As well as it seeks to identify the factors that configure the barriers of inclusive teaching of the arts and school contents. In addition to suggesting a teaching practice that seeks to corroborate the work and relationships between teacher and student.

Keywords: Inclusive teaching; arts; school; learning.

Resumen: Este artículo fue elaborado a partir de reflexiones resultantes de décadas de experiencia en intervenciones artísticas audiovisuales colectivas, que se asociaron a reflexiones de estudios de prácticas docentes inclusivas aplicadas en una maestría y un doctorado en Educación en el LEPED/FE/UNICAMP². Pretende reflexionar sobre la influencia de las rutinas escolares en las prácticas inclusivas en la enseñanza de las artes y otros contenidos. Argumentar sobre las prácticas artísticas en el contexto escolar y cuestionar si esta relación de aprendizaje tiene la obligación de producir artistas. Asimismo, busca identificar los factores que configuran las barreras de la enseñanza inclusiva de las artes y los contenidos escolares. Además de sugerir una práctica docente que busca corroborar el trabajo y las relaciones entre docente y alumno.

Palavras clave: Práticas inclusivas; artes; escuela; aprendizaje.

Os embaraços das rotinas

A origem das práticas inclusivas do ensino das artes na escola apresentadas neste texto, decorrem de décadas de experiência em uma atividade artística coletiva que propõe a realização

¹ Faculdade de Educação/UNICAMP.

² LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença, Faculdade de Educação/UNICAMP.

de desenhos animados temáticos coletivos no contexto escolar de maneira criativa e autônoma. Apesar destas intervenções transcorrerem em um segmento da arte, os conceitos abordados neste artigo visam contribuir para a educação inclusiva como um todo.

As sugestões e reflexões apresentadas neste texto, tem origem em experiências como produtor de conteúdo e de atuação ensino informal das artes audiovisuais no Brasil e na Europa desde 1986, que foram associados aos estudos das práticas inclusivas de ensino em um mestrado e um doutorado em Educação no LEPED/FE/UNICAMP. Por meio destas vivências, foi possível identificar e correlacionar diversos contextos adversos ao exercício da criatividade e ao ensino das artes no âmbito escolar. Dentre eles, o mais recorrente, diz respeito as rotinas escolares.

As rotinas escolares não favorecem ambientes criativos e a escola está impregnada delas inquestionavelmente. Ao mesmo tempo em que age como um alicerce, sendo parte integrante da sua organização e de sua estrutura, torna mecânica, procedimental e indiferente o ambiente de aprendizado e as relações escolares.

A organização da institucional, pautada em mecanismos de controle, conduz o pensar ou agir de maneira dedutiva, com vistas a atingir o objetivo ou meta a ser cumprida, reduzindo a potência educativa e vulgarizando a complexidade dos encontros. As rotinas não exigem esforço intelectual e favorecem a padronização das ações dos envolvidos nos processos de aprendizagem, como consequência, promove o engessamento das estruturas do ensino.

Segundo o Tratado de Psicologia Experimental (Piaget, 1969), é mais fácil para o cérebro deduzir do que compreender um fato ou contexto adverso, é a forma como o cérebro naturalmente age para economizar energia. Confirmamos essa tendência em nossas relações diárias ao verificar que tudo aquilo que sai da rotina, na maioria das vezes, gera um incomodo ou estranhamento. Em consequência disso, quando exigido em um cenário de demanda imediata como a sala de aula, alunos e professores tendem a resolver as situações apoiados nas rotinas e regras formais e informais estabelecidas.

A convivência diária entre alunos e professores transcorre no mesmo horário, na mesma sala, com metas a cumprir e com a mesma rotina comportamental. Contudo, mesmo oferecendo guarida para uma suposta harmonia no caos, as rotinas influenciam diretamente no desgaste das inconstantes relações em sala de aula. Quando pensamos sobre as diferenças, por exemplo: dos alunos com deficiência, da rebeldia ou inércia daqueles em situação de risco social, essa tendência normativa é abalada e se torna um terreno fértil para os estigmas e rótulos.

O fato é que os processos de criação e aquisição do conhecimento são unívocos e a padronização do aprendizado exclui a diferença de cada um (Mantoan, 2014). Sem a perspectiva de mudanças desse cenário a curto prazo, é importante que saibamos de onde estamos partindo ao propor uma prática inclusiva. Neste caso, de um contexto desfavorável que prima o mérito e o resultado, apoiado por uma estrutura e por rotinas nesse sentido.

Para contornar essas práxis, os professores e gestores deveriam flexibilizar a rigidez que os cercam, com vistas a minimizar a influência das rotinas e, com isso, reduzir o estranhamento ao inesperado de um cotidiano escolar. Devem rever seu comportamento levando em consideração, a cultura, o histórico social para educar (freire, 2007). Propondo novas perspectivas, colaborando com as produções e se dispondo a variar ou mudar de direção quando algo sair do controle rotineiro. A perturbação da ordem deve ser a oportunidade de conhecer contextos atípicos e de rever sua atuação como educador.

Evidentemente que agir de forma inclusiva no ensino curricular das massas exige obstinação e paciência, ainda mais em um contexto desfavorável, mas o esforço vale a recompensa. Quando inserimos o aluno de maneira atuante na atividade que fará parte de seu desenvolvimento, como fazemos em uma produção coletiva de uma oficina de animação,

compartilhamos as responsabilidades em sala de aula. Buscamos com isso, não somente contribuir para a qualidade do ensino, mas também, para o trabalho do professor.

Contudo, o que vemos majoritariamente, são as práticas verticais de ensino estritamente voltadas a reprodução dos conhecimentos sob a responsabilidade e a regência inquestionável do programa a ser seguido, em todos os níveis hierárquicos da escola. Neste contexto hermético, professor e aluno, constantemente passam atuar apoiados pelas rotinas estabelecidas, um cumprindo o programa da cartilha e distribuindo tarefas e o outro, como espectador e executor de ordens.

Sabemos que essa maneira de proceder não esgota a complexidade e as possibilidades dos envolvidos nas relações de ensino e aprendizado. A consequência dessa conduta é a insatisfação de ambas as partes: o professor que se esgota para manter a ordem e cumprir a meta; o aluno que se ofusca ou se rebela em decorrência da monotonia do aprendizado procedimental e reprodutor.

Esta argumentação inicial tenta levar a reflexão o papel do professor na escola e nos convida a rever as relações hierárquicas do ensino pautado unicamente na repetição. Algo possível, pois aqui trataremos preponderantemente de questões atitudinais, que dependem unicamente de uma mudança de paradigma, a do pragmatismo reprodutor e meritocrático para o da prática inclusiva.

O que ensinamos na escola é arte?

Alguns educadores mais radicais defendem o não ensino das artes na escola. Com a justificativa de que a influência estrutural reprodutora e disciplinadora desta instituição, jamais permitiria o aluno desenvolver processos livres de descoberta pessoal da expressão artística.

No entanto, procuramos, nesta discussão, soluções alinhadas a democratização do ensino e o direito inalienável a educação a qualquer cidadão, como prega a constituição. Ainda mais, defendemos que a escola é fundamental neste quesito, pois proporciona as primeiras vivências artísticas para muitas crianças e jovens na prática.

O fato é que, no início da vida escolar, a arte cumpre um papel didático essencial para desenvolvermos os recursos das coordenações, da concentração, da criatividade, dentre muitos outros pertencentes ao intelecto. Eles farão parte do alicerce das estruturas cognitivas do aprendizado para vida toda. Contudo, enquanto adultos, mesmo impregnados de vivências artísticas nos anos iniciais, muitos de nós se considera inapto a fazer um desenho, cantar ou dançar. O que nos faz abandonar a criação artística? Esse primeiro contato com a arte, nos anos escolares iniciais, é criativo ou reprodutor?

Diante dessa perspectiva de abandono da expressão artística que sugerimos o ensino das artes na escola que evite as estéticas padronizadoras na expectativa sobre o resultado e o propósito da criação do aluno. Quando dissociamos o processo criativo da obrigação de um determinado padrão ou resultado estipulado pelo outro, proporcionamos o aprendizado que parte da experiência e da relação pessoal com o conhecimento.

Tornamos mais intensa a experiência criativa com esse tipo de envolvimento, ao invés da simples reprodução solicitada que, posteriormente, será avaliada. A prática inclusiva do ensino das artes na escola, não avalia a capacidade de reproduzir o resultado apenas, mas considera o processo desenvolvido pelo aluno em concordância à sua capacidade e experiência na atividade.

Quando questionamos se a escola ensina arte, pretendemos levar a reflexão se é o papel da escola formar artistas. Acredito que não! O processo de criação artística é uma construção intrínseca e resultante de uma elaboração unívoca, como a aquisição de qualquer conhecimento. Mesmo que seja influída pela relação epistêmica entre alguns conhecimentos e experiências comuns.

Por isso que, em um contexto escolar, em uma sala com muitos alunos, o mais importante é investir na melhor maneira de envolver o aluno com a atividade. Esta deve ocorrer a partir de uma exploração conjunta entre professor e aluno, onde o primeiro assume

somente o papel de investigador que desvende rotas para a expressão ou, como no caso de qualquer disciplina curricular, as rotas do aprendizado.

Para facilitar o envolvimento, consideramos a importância do primeiro contato com a proposta ou recurso artístico. Antes de propor a atividade, ponderamos com os alunos a fim de instigar sua curiosidade e descobrir quais os seus conhecimentos e experiências com o recurso artístico (objeto ou conhecimento) a ser explorado.

O reconhecimento empírico do objeto de estudo, no primeiro momento, deve se desenrolar sem a interferência de seu propósito na atividade. Objetivando o envolvimento a partir um esboço elaborado de suas impressões, antes de novas informações. Dessa forma, a apresentação da proposta educativa do professor, transcorre entremeadada pelas contribuições dos alunos (Freire, 2007).

Outro aspecto importante, diz respeito aos critérios de avaliação. Devemos estar atentos aos adjetivos dados as obras e seus autores durante as atividades. É natural que, quando influenciados por um padrão estético, elejamos alunos mais talentosos, dando-lhes mais atenção e elogios do que aos outros.

No entanto, a mesma atenção dada ao presumido êxito, deve ser aplicada aos alunos sem o mesmo senso estético do professor. Assim como, a qualquer outro processo de elaboração criativa que se manifeste em sala de aula. Se há desinteresse do aluno, qual seria a razão dele? Certamente não é causado por falta de capacidade, mas pela descrença nela.

Em décadas de experiências em intervenções artísticas na escola que realizei e nos estudos do mestrado intitulado “Oficinas de cinema de animação temáticas inclusivas”³ foram recorrentes indagações dos funcionários e professores contestando a capacidade de realização do aluno. Quando apresento uma proposta artística mais elaborada, como uma oficina de cinema de animação coletiva, eles dizem: – Será que eles conseguem fazer tudo isso? É muita coisa!

Por esse motivo, defendo que não é papel da escola formar artistas, mas sim, propiciar a vivência da criação artística a todos. Nós professores, devemos nos desonerar da incumbência de exigir, eleger ou estabelecer padrões para qualificar a expressão artística do aluno. Para que com isso, possamos renovar continuamente nossa receptividade as diferenças e inconstâncias que se apresentam no contexto escolar.

O envolvimento do excluído

A prática inclusiva que preconizamos, prima pelo envolvimento participativo de todos, sem distinção, na produção e no acesso ao conhecimento. O que impõe um desafio diante a rigidez das rotinas escolares. A urgência rotineira dos conteúdos programáticos, privilegia a objetividade e suprime os processos que consideram a complexidade do aluno, como vimos anteriormente.

Por conta disso, são inúmeros os tipos de exclusão criados pelos equívocos da escola. Habitualmente elas decorrem do estranhamento das diferenças, como no caso de alguma característica física, comportamental ou de origem social, que dificulta ou modifica a forma de o aluno a seguir o roteiro preestabelecido para o seu desenvolvimento. Então, estes aprendizes são estigmatizados e/ou excluídos dos processos por conta de sua presumida inadequação a rotina estipulada pelo professor/escola.

Um exemplo prático é o de um aluno mais velho de um grupo, com idades entre 11 e 16 anos, que participou de uma das oficinas do projeto “As diferenças contam”⁴, objeto de estudo do mestrado que desenvolveu estas práticas inclusivas. No terceiro dia da oficina, ele ainda não havia dito uma palavra, muito menos participado de nenhuma atividade

³ Dissertação de mestrado: “Oficinas de cinema de animação temáticas inclusivas”. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/956477>.

⁴ Projeto de Mestrado, “As diferenças contam”, Link para o site do projeto: <http://www.asdiferencascontam.com/>.

proposta e, sempre encapuzado, apenas estava presente. O que na perspectiva hospitaleira do ensino inclusivo não significa um problema, apenas um processo de rompimento da timidez a ser respeitado e trabalhado educacionalmente.

Este trabalho educacional sugere uma investigação individual do aluno, sem lhe causar constrangimento, com vistas a vislumbrar o contexto e os motivos que justificam seu comportamento. Para agir sem ampliar o estigma, evitamos o tom de cobrança, sem questioná-lo sobre o porquê do não envolvimento na atividade. Ao contrário, procuramos estabelecer uma relação menos hierárquica, mais receptiva e hospitaleira.

No caso deste aluno, a investigação se desenrolou sem a necessidade de uma abordagem direta. Ela ocorreu em um momento informal, durante um debate coletivo sobre a diferença. Enquanto apontávamos nossas características individuais, comentei: – Existem aqueles que falam mais, outros que falam menos e tudo bem! Imediatamente, um dos alunos disse: – Mas ele (apontando para o aluno em questão) não fala porque tem a língua presa! Outro completou: – A professora disse que ele só vai falar direito se for se tratar na “fono” (fonoaudióloga)!

Podemos imaginar quantos anos de sua vida, este aluno convive com este tipo de comentário de colegas e professores dentro da escola. É natural o seu encolhimento, se a maneira de sua fala é considerada inadequada e constantemente retificada nesta condição. O constrangimento da fala, naturalmente, se desdobrou ao da atitude que repudia a exposição dos encontros que ampliam seu estigma, causando o isolamento – exclusão.

Para ressignificar o rótulo atribuído ao aluno, indaguei a todos: – Vocês sabiam que a grande maioria das pessoas que moram em países de língua francesa, não conseguem trinar o “erre”? Aqueles que conseguem, como a maioria de nós aqui, são as exceções lá! Com isso, sugeri que os tipos de falas variam naturalmente e que isso não nos torna inaptos.

A partir de então, sem a necessidade de qualquer aproximação ou questionamento individual, o aluno passou a participar das atividades. O seu envolvimento chegou ao nível de assumir a voz da fala de um dos personagens do filme sobre as Drogas⁵, produzido no projeto. Então, o que causava constrangimento se transformou em uma via libertadora de expressão artística, apenas por deixar de ser considerada uma deficiência.

Este exemplo demonstra que, como em muitos casos, a exclusão se origina da expectativa do outro, que aponta a diferença. Neste caso, o outro, é a escola e aqueles que a compõe. Por isso que, por mais rígidas as estruturas, por mais exigência dos resultados, por menos recursos que se tenha, há sempre espaço para prática inclusiva do ensino.

A autogestão da sala de aula

O propósito das práticas inclusivas na educação, não se resume unicamente em desenvolver capacidades de lidar e acolher a diferença na escola. Garantir o acesso e participação é apenas o início de uma atuação que se desenvolve em um contexto adverso. O professor tem poder de decisão para ser inclusivo ou não, já o aluno, com raras exceções, não tem opção de escolher que tipo de educação prefere. Um lado está submetido a outro pela concepção da escola em si.

Esta condição influi diretamente no trabalho do professor que, amarrado as rotinas, também é excluído de sua melhor atuação. A recompensa do esforço que falamos no início, diz respeito a transposição das rotinas apoiadas na autoridade em sala de aula. Reafirmando o que foi dito na introdução, ao envolver o aluno de maneira atuante na atividade, dividimos a responsabilidade do aprendizado.

⁵ Filme: Quem é craque não fuma crack. Tema: Drogas, Link para filme: <https://youtu.be/QwzhiqBYSY0>.

Como desdobramento natural dessa atuação, os alunos desenvolvem critérios suficientes para interferir em seu processo de criação e aprendizado. Assim, promovemos uma atuação confiante, constituída das impressões pessoais que possibilitam a autonomia de decisões. Cabe ao professor, dar vazão as potencialidades e inteligência do aluno e, conjuntamente, edificar a sua contribuição artística e educacional.

A autogestão de ações na sala de aula, diz respeito a um ambiente onde os processos individuais de aprendizado e a participação de cada sujeito é respeitada coletivamente. Naturalmente propiciamos um contexto onde não há necessidade de imposição para que a atividade ocorra e, ainda mais, é desnecessário dizer aos alunos o que fazer.

No entanto, para chegar a esta harmonia nas relações, o trabalho educacional se dá em um constante processo de desconstrução do monopólio das significações (Deligny, 2015). Que se inicia ao permitir a descoberta e considerar diferentes inteligências dos alunos para balizar a apresentação da proposta. Além de propiciar sua participação sem cobranças e livre de resultados estéticos, ampliando o campo de atuação e reflexão dos alunos. É preciso confiar na capacidade do aluno, invariavelmente, todos possuímos inteligência (Rancière, 2007)

Para que isso ocorra, cabe ao professor dividir o protagonismo, com vistas a desenvolver um caminho de descoberta conjunta. A auto regulação que preconizamos entre professor e aluno, quando atingida, torna obsoleto os ambientes opressivos onde prevaleçam relações impositivas, exigentes, ofensivas e conflitantes.

Em consequência, são propiciados ambientes educativos com abertura filosófica e passíveis à diferentes abordagens sobre o mesmo tema, como ocorre na autogestão na produção dos filmes em uma oficina inclusiva. Onde cada envolvido, por afinidade, trabalha em diferentes setores da produção, com o propósito de realizar uma obra conjunta.

O conceito de ensino preconizados nestas reflexões, resiste ao ensino reprodutor que, além de limitar da criatividade, promove o nivelamento das inteligências, por consequência, gera a exclusão pelas diferenças. A prática de uma educação inclusiva compartilha os conhecimentos entre as partes envolvidas nos processos de aprendizagem.

Consideração final

Para concluir, convido-os a refletir hipoteticamente sobre uma escola que não precisasse incluir nenhum tipo de aluno. Sugerida e concebida para agir como uma chave mestra que se adapta a qualquer fechadura. Uma escola onde a univocidade de cada aluno fosse a trilha de seu desenvolvimento educativo e qualquer inferência do outro, se necessária, ocorresse neste sentido. A partir de qual sociedade essa escola seria possível?

Referências

DELIGNY, F. **O Aracniano e outros textos**. São Paulo: N-1 edições, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2014.

OLERÓN, P., PIAGET, J., INHELDER, B. e GRÉCO, P. **Tratado de psicologia experimental, vol. VII: A inteligência** – Copyright 1963, FLORENSE-SP- 1969.

RANCIÈRE, J. **O Mestre ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

TOMAZI, G. M. **As diferenças contam**. Campinas: BIBLIOTECA/UNICAMP, 2017. Link do conteúdo: <https://econtents.bc.unicamp.br/omp/index.php/ebooks/catalog/book/9>.

Sobre o autor

Gustavo Machado Tomazi é graduado em Pedagogia, Mestre e Doutorando em Educação pelo LEPED, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Tem experiência na área de prática inclusivas, atividades coletivas, arte e mídias educativas. Principalmente nos seguintes temas: educação, artes, audiovisual, acessibilidade e animação educativa. Realiza estudos para a criação de metodologias de ensino das artes sem barreiras e o desenvolvimento das imagens mentais na inteligência. Ministra cursos e palestras sobre práticas inclusivas e a criatividade. Atualmente, trabalha com oficinas educativas na formação de professores das escolas públicas do município de Campinas-SP.

E-mail: g144424@dac.unicamp.br.

A ARTE E DIREITOS HUMANOS NO AMBIENTE SOCIOEDUCATIVO: EDUCANDO PARA A CIDADANIA

ARTS AND HUMAN RIGHTS IN THE SOCIO-EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR CITIZENSHIP

EL ARTE Y DERECHOS HUMANOS EN EL ENTORNO SOCIOEDUCATIVO PARA LA CIUDADANIA

Stela Maris Britto Maziero¹
Geni Alberini²

Resumo: O artigo socializa um projeto de pesquisa-ação num centro de socioeducação de internação provisória e internação-sanção, localizado no município de Curitiba, Estado do Paraná, o qual foi elaborado a partir de estudos realizados com essa metodologia pelo grupo de professores daquele Centro. Justifica-se no desafio enfrentado pelos professores no seu fazer cotidiano, já que os alunos são peculiares tanto pelo tipo de trabalho pedagógico que lhes é destinado, tanto pelo momento delicado que experimentam durante a internação. Os professores identificaram possibilidades na pesquisa-ação como forma de otimizar as práticas docentes, já que se trata de pesquisa participante, engajada, que busca aliar a teoria à ação. Optou-se por trabalhar o tema Direitos Humanos de forma trans e interdisciplinar, aliando-os aos conteúdos das disciplinas. Elencou-se um conjunto de atividades a serem realizadas em sala de aula, estabelecendo relações entre o conteúdo da disciplina e a temática a ser trabalhada, contemplando os eixos: direito à vida, à liberdade, à dignidade e direito à propriedade. O projeto incentiva o protagonismo juvenil dando voz ao adolescente, uma vez que, historicamente, há sempre um adulto que “fala por ele” (psicólogos, juristas, técnicos) relegando-o a papel secundário. Pretendeu-se ainda os ajudar a se comunicar consigo mesmo fortalecendo a autoestima e o autoconceito e a descobrir suas características, potencialidades e interesses enquanto *ser no mundo*. Quanto aos resultados, após implantação, já são evidentes mudanças no comportamento, tanto que já são possíveis intervenções com participação de forma ativa, ordeira e respeitosa.

Palavras-chave: Socioeducação; protagonismo juvenil; internação provisória.

Abstract: The article socializes an action-research project in a socio-educational center of provisional and sanctioned hospitalization, located in the city of Curitiba, State of Paraná, which was elaborated from studies carried out with this methodology by the group of teachers from that Center. It is justified by the challenge faced by teachers in their daily work, since students are peculiar both for the type of pedagogical work that is destined for them, and for the delicate moment they experience during hospitalization. Teachers identified possibilities in action research as a way to optimize teaching practices, since it is a participatory, engaged research that seeks to combine theory with action. It was decided to work on the theme of Human Rights in a trans and interdisciplinary way, combining them with the contents of the disciplines. A set of activities to be carried out in the classroom was listed, establishing relationships between the content of the discipline and the theme to be worked on, contemplating the axes: right to life, freedom, dignity and right to property. The project encourages youth protagonism by giving teenagers a voice, since, historically, there is always an adult who “speaks for them”

¹ Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

² Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

(psychologists, lawyers, technicians) relegating them to a secondary role. It was also intended to help them communicate with themselves, strengthening their self-esteem and self-concept and discovering their characteristics, potentialities and interests as a being in the world. As for the results, after implementation, changes in behavior are already evident, so much so that interventions with active, orderly and respectful participation are already possible.

Keywords: Socioeducation; youth protagonism; provisional hospitalization.

Resumen: El artículo socializa un proyecto de investigación-acción en un centro socioeducativo de hospitalización provisional y sancionada, ubicado en la ciudad de Curitiba, Estado de Paraná, que fue elaborado a partir de estudios realizados con esta metodología por el grupo de docentes de ese Centro. Se justifica por el desafío que enfrentan los docentes en su trabajo diario, ya que los estudiantes son peculiares tanto por el tipo de trabajo pedagógico que se les destina, como por el delicado momento que viven durante la hospitalización. Los docentes identificaron posibilidades en la investigación-acción como forma de optimizar las prácticas docentes, ya que es una investigación participativa, comprometida, que busca combinar la teoría con la acción. Se decidió trabajar el tema de los Derechos Humanos de forma trans e interdisciplinar, combinándolos con los contenidos de las disciplinas. Se enumeró un conjunto de actividades a realizar en el aula, estableciendo relaciones entre el contenido de la disciplina y el tema a trabajar, contemplando los ejes: derecho a la vida, libertad, dignidad y derecho a la propiedad. El proyecto fomenta el protagonismo juvenil dando voz a los adolescentes, ya que, históricamente, siempre hay un adulto que “habla por ellos” (psicólogos, abogados, técnicos) relegándolos a un papel secundario. También se pretendía ayudarlos a comunicarse consigo mismos, fortaleciendo su autoestima y autoconcepto y descubriendo sus características, potencialidades e intereses como ser en el mundo. En cuanto a los resultados, tras la implementación ya se evidencian cambios de comportamiento, tanto que ya son posibles intervenciones con participación activa, ordenada y respetuosa.

Palabras clave: Socio-educación; protagonismo juvenil; hospitalización provisional.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo socializar um projeto de pesquisa-ação num Centro de Socioeducação, que atende a internação provisória e internação-sanção, localizado no município de Curitiba, Estado do Paraná, o qual foi elaborado a partir de estudos realizados com essa metodologia pelo grupo de professores atuantes naquele Centro.

A pesquisa-ação foi escolhida pelos docentes, por estabelecer uma concepção de educação mais próxima da realidade, uma vez que acreditam que a vontade do pesquisador em pesquisar a sua ação não vem apenas daquele que é especialista em laboratórios, mas especialmente de um grupo de professores desejosos em registrar sua ação, ou mesmo modificar as disfunções da escola, escola essa inserida num contexto maior, o contexto socioeducativo com peculiaridades, distorções e anseios próprios desse ambiente.

A preocupação de aperfeiçoamento constante da práxis justifica-se no desafio enfrentado pelos docentes em um centro de socioeducação, já que os alunos são peculiares tanto pelo tipo de trabalho pedagógico que lhes é destinado, tanto pelo momento delicado que experimentam durante a internação, já que muitos são usuários de drogas ilícitas e enfrentam a abstinência. Some-se a isto o fato de se encontrarem alijados da família e do universo jovem com o qual se identificam e se sentem identificados.

O desafio se torna mais complexo quando se entende ser ainda o papel da socioeducação proporcionar um espaço onde os adolescentes possam exercer seu papel na construção da democracia social, desenvolvendo a criatividade, sensibilidade e a imaginação e que almeja preparar o

socioeducando para prosseguir seus estudos e engajar-se no processo produtivo, habilitando-o a ser um trabalhador ativo e efetivo no exercício da cidadania (KUENZER, 2001, LIBÂNEO, 2003).

É importante ressaltar que a concepção sociopedagógica para os Centros de Socioeducação está voltada para um processo educativo pleno e integral que busca favorecer o aprendizado para a participação social cidadã e que estimula o adolescente a iniciar a construção de um novo projeto de vida norteado em um processo educativo, transformador e emancipador, que favoreça o aprendizado para a participação social cidadã. (PARANÁ, 2006).

Ou seja, mais do que ensinar conteúdos cabe aos professores buscar reorientar o jovem para que possa conviver no mundo e, na medida do possível tentar modificar o modo como ele vê o mundo que o cerca.

Dessa forma, situando-se a prática pedagógica dedicada ao socioeducando a meio caminho entre o empirismo e o experimentalismo, pretende-se suprimir a dualidade entre o pesquisador/professor com ações desenvolvidas pelos professores de um Centro de Socioeducação de internação provisória. O presente artigo relata um projeto que está sendo desenvolvido, buscando aliar os conteúdos programáticos das disciplinas ofertadas com a necessidade de levar o socioeducando à reflexão tão necessária para a ressocialização dele.

Dimensões da pesquisa-ação e a sistematização das práticas de escolarização no centro de socioeducação

O que torna o fazer pedagógico de um docente da socioeducação um grande desafio é o fato de que veio de escola de ensino de jovens e adultos para atuar numa unidade socioeducativa, essa mudança por si só acarreta um repensar sobre a prática dele, uma vez que deve necessariamente exercer o seu ofício em um “*não-lugar*”. Termo esse utilizado por Certeau (2008) e que auxilia a explicar as condições dadas aos professores e as práticas pedagógicas para que a escolarização seja ofertada nos centros de socioeducação, já que eles têm como função principal privar de liberdade os adolescentes em conflito com a lei e em contrapartida por força de lei devem também oferecer escolarização.

Com essa espécie de *simbiose* o fazer cotidiano do docente mistura-se ao fazer de outros profissionais, tais como: educadores sociais, técnicos e policiais envolvidos na ressocialização do adolescente.

Esse fato desencadeia uma situação peculiar, já que a unidade socioeducativa tem seus ritos e ritmos próprios, os quais muitas vezes interferem nos procedimentos didático-pedagógicos desenvolvidos pelos professores. Nesse ambiente a “cultura da prisão”, conforme entende Forquin (1997), constrói relações únicas com a “cultura da escola” que se pode definir como o “conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’ sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”. (FORQUIN, 1997, p. 167).

Essa singularidade gera uma angústia nos profissionais desejosos de formular uma prática que dê conta em atender as especificidades do trabalho pedagógico, por isso optou-se por buscar subsídios teóricos e metodológicos que tratassem dessa realidade, mas a constatação de que há uma escassa produção sobre o processo de escolarização das unidades socioeducativas de internação provisória, instigou-os a pesquisar sobre a sua própria prática.

Foi então que identificou-se possibilidades na pesquisa-ação como forma de sistematizar as práticas docentes, uma vez que se entendeu a pesquisa-ação tal como Engel (2000, p. 182): “Uma concepção metodológica que se mostra como importante recurso de ajuda aos professores na solução de seus problemas na sala de aula, já que se trata de pesquisa participante, engajada que busca aliar a teoria à ação”.

Ao comparar a prática rotineira com a pesquisa-ação, ficaram evidentes as vantagens dessa forma de investigação, uma vez que amplia as possibilidades de sistematização e de análise das suas práticas docentes, de forma que a pesquisa e a ação caminhem juntas, com vistas a uma transformação da prática.

Ancorados pelos estudos de Franco (2005), a qual reflete que ao se optar por esse tipo de pesquisa, estar-se-á focando o trabalho na pedagogia da mudança da práxis, a qual implica “[...] atitudes problematizadoras e contextualizadoras das circunstâncias da prática; dentro de uma perspectiva crítica sobre as ideologias presentes na prática, tendo por objetivos a emancipação e a formação dos sujeitos da prática.” (FRANCO, 2003, p. 88).

Nesse sentido, ao apresentar a construção dessa metodologia, busca-se responder a seguinte pergunta norteadora: É possível desenvolver práticas docentes em um ambiente socioeducativo de forma a não negar os conteúdos programáticos tão necessários ao socioeducando e, ao mesmo tempo, levá-lo a reflexão sobre si mesmo e o mundo que o cerca, com vista à sensibilização do aluno para que as atividades desenvolvidas sejam significativas e humanizadoras e permitam ampliar a visão de mundo que possuem?

Delimitando o campo de pesquisa: percepção dos sujeitos das práticas educativas

No Centro de Socioeducação em questão existe atendimento de internação provisória e internação sanção. Há um espaço destinado à internação masculina que comporta 103 adolescentes do sexo masculino e uma ala destinada às adolescentes do sexo feminino, que são em menor número que os rapazes, possuem peculiaridades no atendimento e na rotina que lhes são destinadas e também demonstram peculiaridades no modo de agir e de ser no ambiente pedagógico, uma vez que se observa serem mais suscetíveis que os rapazes às dificuldades de relacionamento e entrosamento com professores e demais internas.

O trabalho pedagógico no centro de socioeducação demanda muita flexibilidade e compreensão por parte do professor, uma vez que é dificultado no sentido de que os jovens necessitam que os “convença” a participar das atividades propostas, quer por estarem passando por um momento psicológico e sentimental difícil de ser superado, quer por não verem, na opinião deles, razões para despendere trabalho cognitivo.

Esses adolescentes, em sua grande maioria, trazem para os bancos escolares histórias de uso de drogas, violência, desestrutura social e familiar e, principalmente, estudo fragmentado marcado por frustrações com a vida letrada. Muitos, inclusive, oriundos de ambientes nos quais recorriam ao roubo e à violência para conseguirem satisfazer necessidades mais básicas.

Além de todas as características que envolvem essa faixa etária, os socioeducandos encontram-se na condição de não-lugar, privado do convívio social e aguardando decisões quanto o seu futuro. Conforme Marc Augé (1998) os não-lugares que permitem o excesso de tempo, o excesso de espaço e o excesso de indivíduo vão criando novas formas de interação social e originando novos modos de vida. O autor relaciona os não-lugares com uma diversidade de fenômenos: o espaço construído e a relação dos sujeitos com o espaço; o risco da uniformidade no âmbito do espaço construído e o risco da solidão ao nível dos laços sociais; o espaço constituído em espetáculo, utilizando a metáfora da viagem, o surgimento de uma nova relação espaço/tempo a partir da possibilidade de se ultrapassar o tempo; a importância do peso constrangedor do espaço.

Nesse sentido, pode-se dizer que esse adolescente em privação de liberdade:

- está num não lugar, ou seja, afastado dos seus grupos identitários, tão importantes na adolescência.
- deve adequar-se às normas de conduta formalizadas na unidade, expressas no informativo ao adolescente e às normas não formalizadas e que fazem parte das rotinas instituídas

entre os socioeducandos e que envolvem condutas, vocabulário, rotinas, que podem resultar em práticas de solidariedade ou de rejeição em relação ao grupo. Os adolescentes que tentam manter-se à parte dessas normas são sistematicamente assediados pelo grupo para ceder ao informalmente instituído.

- encontra-se descaracterizado de toda a indumentária que envolve o mundo jovem uma vez que é submetido ao uso da vestimenta da unidade.
- privado de liberdade, passa a obedecer à rotina de horários, de procedimentos que não fazem parte do cotidiano desse adolescente.
- quando em sala de aula na unidade, (re) estabelece o elo com o mundo jovem exterior em relação ao qual tem algum sentimento de pertença.
- os usuários de drogas, em sua maioria, afirmam que não necessitam de ajuda para deixar de ser.
- ora culpam a família pelo seu internamento “Se lá fora eu tivesse atenção que eu tenho aqui, eu seria diferente”. Ora aceitam seu destino como o único possível “Meu pai é bandido eu também serei”.
- evidencia-se entre os usuários de drogas mais contumazes baixos níveis de escolaridade.

No entanto, cabe ao professor que atua no ambiente socioeducativo considerar que o ato infracional cometido por jovem, nada mais é do que um reflexo de um contexto no qual ele está inserido, no qual há violência e transgressões do pacto social, sendo ele uma vítima de um mundo em crise de valores morais e sociais. O fato de estar em descompasso com a lei não pode privá-lo jamais de uma chance de reinserção na sociedade e é dever da socioeducação tentar modificar o modo como ele vê o mundo que o cerca e oportunizar a ele perspectivas melhores para o futuro (PARANÁ, 2006).

Considera-se que o trabalho com esse tipo peculiar de aluno é um constante desafio pedagógico, pois é esperado que o professor desenvolva os conteúdos da disciplina que ministra, além de preparar o adolescente para a vida social na qual possa vir a se reintegrar exercendo sua cidadania.

Nesse sentido as medidas socioeducativas são aplicadas com o intuito de reprovar a conduta do adolescente, mas, além disso, prevenir a reincidência e promover os direitos dessa faixa etária, ou seja, elas também visam à reflexão do adolescente a respeito da sua conduta. Assim se faz um processo pedagógico de (re)socialização do adolescente preparando-o para o convívio social. (PRZYBYSZ; OLIVEIRA, 2011).

Também em uma visão mais ampla é possível perceber que o termo *socioeducação* é entrecortado por ambiguidades e contradições tanto que

[...] é possível deparar-se com a seguinte subdivisão: uma de ‘caráter mais protetivo’ (para os que não transgrediram as regras sociais e cujas existências sociais estão no liame da ameaça ou violação de direitos) e outra de ‘caráter mais socioeducativo’, que se destina aos adolescentes que cometeram atos infracionais, para os quais a socioeducação deve visar promover uma formação educacional que permita integrá-los, satisfatoriamente, ao convívio social. (BIDARRA; ROESLER, 2011, p. 13-14).

Assim sendo, os professores acreditam em uma prática pedagógica diferenciada na internação provisória com oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que tenham por objetivo a sensibilização e ampliação de percepção de mundo dos adolescentes privados de liberdade. Dessa forma o projeto desenvolvido pela equipe de professores denominado: *Projeto de Educação em Direitos Humanos* é fruto dessa busca, e as práticas sistematizadas desenvolvidas pelos professores serão o assunto dos próximos tópicos.

Construindo o projeto

O trabalho com o adolescente em conflito com a lei busca uma leitura “positiva” da realidade desse educando e essa leitura é, “antes de tudo, uma postura epistemológica e metodológica”, como afirma *Charlot* (2000, p. 31).

Por essa razão o autoconhecimento é desenvolvido por meio de práticas pedagógicas com reforço dos valores morais, tal como respeito, o valor à vida, a tolerância, a responsabilidade, a igualdade, a justiça e a paz, para que passem a ser referenciais no modo de agir do adolescente.

Anteriormente a implantação do referido projeto, as práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas pelos docentes já previam o trabalho com valores em data específicas, como a Semana do Adolescente, e, embora o trabalho fosse efetivo tinha um alcance muito limitado, devido à grande rotatividade de adolescentes, pois se trata de um centro de internação provisória, no qual o aluno permanece no mínimo quarenta e cinco dias aguardando sua sentença e no máximo noventa ao se tratar de descumprimento de internação sanção.

Por isso os docentes ao entender como *Shön* (1995), ser necessário que as ações pedagógicas valorizem a prática profissional como momento de construção de conhecimentos que se realiza por meio da reflexão, análise e problematização, debruçaram-se sobre a necessidade de se trabalhar os temas: valores e respeito, de forma contínua e sistemática durante o ano sem prejudicar os conteúdos programáticos.

O grupo percebeu que a melhor forma de os trabalhar seria em forma de projeto, projeto esse com uma abrangência anual e contando com a participação de todos os professores das disciplinas oferecidas pela instituição.

Elegeram-se a temática de Direitos Humanos como eixo norteador das atividades ministradas em momentos diversos de forma interdisciplinar e transversal, as quais integraram o conjunto de atividades. Os Direitos Humanos foram priorizados como eixo norteador do projeto porque são aqueles princípios ou valores que permitem a uma pessoa afirmar sua condição humana e participar plenamente da vida. Tais direitos fazem com que o indivíduo possa vivenciar plenamente sua condição biológica, psicológica, econômica, social, cultural e política. (ZENAIDE *et al.*, 2008).

Ademais, os Direitos Humanos servem para assegurar ao homem o exercício da liberdade, a preservação da dignidade e a proteção de sua existência. São direitos considerados fundamentais, que tornam os homens iguais, independentemente do sexo, nacionalidade, etnia, classe social, profissão, opção política, crença religiosa, convicção moral, orientação sexual e identidade de gênero. Eles são essenciais à conquista de uma vida digna, daí serem considerados fundamentais à nossa existência. (Zenaide *et. al*, 2008).

O projeto tem vistas na formação integral do adolescente e da educação interdimensional, a qual entre outras metas pretende ajudar o adolescente a se comunicar consigo mesmo fortalecendo a autoestima e o autoconceito, a descobrir suas características, potencialidades e interesses enquanto ser no mundo. (PARANÁ, 2006), além de buscar reorientar os educandos para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário cumprindo o que determina a Resolução 01/2012 do Conselho Nacional de Educação.

O projeto contou com várias etapas de construção, em um primeiro momento a equipe pedagógica, juntamente com os professores, realizaram estudos que subsidiaram teórica e metodologicamente o planejamento das atividades.

Na sequência, houve uma reflexão sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos docentes em anos anteriores e identificou-se que as ações realizadas aconteciam em datas comemorativas, tais como: Dia Internacional da Mulher, Páscoa, Dia das Mães, Folclore, dentre

outros, os quais embora eficientes fossem procedimentos fragmentados e com um fim em si mesmos, só se trabalhando com os socioeducandos que estavam internados durante aquele período.

A ideia que surgiu foi a de desenvolver as atividades comemorativas já feitas pela unidade por meio da ótica dos Direitos Humanos, ou seja, de forma *inter* e *trans* disciplinar, trabalhadas sistematicamente ao longo do ano, seguindo a um calendário específico.

Neste sentido pretendeu-se que a sensibilização dos socioeducandos para a temática desenvolvida, fosse realizada por meio da utilização de textos de gêneros diversos, vídeos e imagens, previamente selecionados pelos professores, tendo sempre como balizamento o tema Direitos Humanos.

Concomitantemente à sensibilização, os professores elencaram um conjunto de atividades a serem realizadas em sala de aula, estabelecendo relações entre o conteúdo da disciplina e a temática, contemplando os eixos: direito à vida, direito à liberdade, direito à dignidade e direito à propriedade.

O protagonismo juvenil

A etimologia da palavra *protagonista* de acordo com o dicionário do Aurélio significa: “Principal ator. Pessoa que ocupa o primeiro lugar em qualquer acontecimento”. É o que se pretendeu com o presente projeto, convidar o socioeducando a ser ele mesmo o protagonista de sua história, ou seja, por meio de leituras, reflexões e debates identificar os pontos negativos de sua existência e, por conseguinte, a refletir sobre a forma de intervir e modificar o seu modo de agir.

Pensar em protagonismo juvenil na socioeducação exige primeiramente que se dê vez e voz ao adolescente, uma vez que, historicamente, há sempre um adulto que *fala por ele* (psicólogos, juristas, técnicos) relegando-o a papel secundário. Nesse sentido Antonio Carlos Gomes da Costa reflete que “reconhecer o adolescente e o jovem, não como problema, mas como parte da solução é meio caminho andado”. (COSTA, 2000, p. 3)

Além disso, na maioria das vezes, o jovem que se transforma em socioeducando, tem poucas perspectivas de viver uma vida regrada e digna, devido à trajetória de sua existência ser marcada por percalços que o empurraram para a marginalidade, muito embora o senso comum afirme que ninguém nasce mau ou bom e que a escolha de qual caminho seguir é individual.

Essa máxima, no entanto, se mostra insuficiente para dar conta da realidade desses adolescentes, que conforme apontam inúmeras pesquisas são, em sua maioria, oriundos de comunidades periféricas paupérrimas, tendo como referências intrassociais ou o pai, ou a mãe, e em muitos casos, até os avós envolvidos com alcoolismo, drogas e criminalidade, além disso, está inserido em uma comunidade na qual as contravenções e o crime aparecem mimetizados no cotidiano dos seus habitantes, levando os adolescentes à errônea impressão de que estas transgressões são *uma escolha natural*. Some-se a isso o fato de ter a sua autoestima abalada pela rudeza das experiências pelas quais já passou em sua pouca idade.

Ao promover o diálogo e a reflexão dos temas, os professores procuram realizar discussões com os socioeducandos, as quais se tornam muito ricas, pois proporcionam oportunidade de olharem para dentro deles próprios e suscitarem indagações sobre si mesmos.

Em um encaminhamento, após as atividades desenvolvidas pela professora de Arte que precederam a Páscoa, foi distribuído a eles um questionário. Neles é possível perceber, por meio da fala de um adolescente, os questionamentos que elaborou sobre si como *ser no mundo*³.

³ Expressão aqui embasada nos estudos do filósofo alemão Martin Heidegger no tratado Ser e Tempo (Sein und Zeit, 1927)

Se você pudesse conversar com Deus agora, o que você diria a ele?

Resposta: [...] Comecei a ter outros pensamentos que eu nunca tive como dar valor para aqueles que sempre me amaram. Vou ajudar minha família em tudo o que precisarem, pois, minha família sempre está junto comigo. Acabei descobrindo quem são meus verdadeiros amigos. Outra coisa é que o crime nunca compensa, sempre leva coisas que você nunca deseja como fazer sua mãe sofrer, a avó que é como uma mãe para você e você fazer ela chorar demais. Quando parecia que eu não tinha coração, percebi que tinha, pois, quanto mais ela chorava, mais eu chorava junto.

Já que a mudança de comportamento tem seu princípio no querer mudar, percebe-se que o adolescente demonstra pela sua fala que se dispõe a mudar. Note-se que no trabalho executado, os professores não se reportam aos atos infracionais e nem induzem os adolescentes a verbalizar vontade de mudança, apenas suscitam debates sobre temas mais amplos, exemplo disso é a resposta dada pelo aluno C. L. C:

Se você pudesse conversar com Deus agora, o que você diria a ele?

Resposta – Eu C. L. C perguntaria: qual é o motivo?? Qual é o propósito de eu estar aqui?? Eu sei que eu fiz coisas erradas e tal, mas... eu deveria estar morto Deus??

Alguns podem afirmar que esses depoimentos são fruto de um momento em que o adolescente se encontra fragilizado e que esse discurso não se sustentará na saída dele ao término da internação, fato que não pode ser descartado, embora se acredite que momentos de reflexão e debates rotineiros, trans e interdisciplinarmente com os conteúdos poderão ampliar a visão de mundo que eles possuem, pois ao conhecerem outros discursos, diferentes daqueles a que a maioria está acostumada, no qual imperam a banalização da violência, do uso de drogas e de atos criminosos, romper-se-á um ciclo vicioso e, certamente, contribuirá positivamente para uma reavaliação do comportamento transgressivo desses adolescentes.

Considerações finais

Por tudo isso se acredita que a inclusão dos Direitos Humanos como fio condutor do trabalho pedagógico, poderá contribuir sobremaneira a assegurar espaços de intercâmbio e construção coletiva de saberes, de análise da realidade, de confrontação de experiências, de criação de vínculos socioafetivos.

Pretendendo-se ainda ajudar o adolescente a se comunicar consigo mesmo fortalecendo a autoestima e o autoconceito, a descobrir suas características, potencialidades e interesses enquanto *ser no mundo*.

Ainda é muito cedo para se avaliar resultados, mas já são evidentes mudanças no comportamento deles, tanto que foi possível a realização de um culto ecumênico por ocasião da Páscoa, com a presença de um grande número de adolescentes, do qual todos participaram de forma ordeira e respeitosa.

É importante que se diga que os cultos ecumênicos estavam suspensos há aproximadamente um ano, devido ao comportamento instável e desrespeitoso por parte dos socioeducandos, entre eles mesmos e com os demais servidores.

Fatos como esse evidenciam que dar voz ao socioeducando para que possa dizer a sua palavra, fortalece as relações que têm com o mundo dos adultos e incentiva o protagonismo juvenil.

Referências

BIDARRA, Zelimar S.; OLIVEIRA, Luciana V. N. Infância e Adolescência: o processo de reconhecimento e de garantia de direitos fundamentais. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 94. São Paulo: Cortez, jun. 2008. p. 154-175.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: 1. Arte de Fazer, Tradução de: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber** – Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

COSTA, Antonio Carlos. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-Ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000. Editora da UFPR.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

FRANCO, M. A. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Educativa**, Revista do Departamento de Educação da UCG, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 125-138, jan./jul. 2005.

FRANCO, M. A. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2001.

LIBÂNEO, João Carlos *et al.* **O sistema de organização e de Gestão da Escola**: teoria e prática. *In*: Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

PARANÁ. Instituto de Ação Social do Paraná. **Compreendendo o adolescente**. Cadernos do IASP. Curitiba, 2006.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares *et al.* **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

Sobre as autoras

Stela Maris Britto Maziero é professora de Ensino Fundamental e Médio. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Especialista em Direito Educacional e Gestão Escolar.

Formada em Artes Visuais pelas Faculdades Integradas de Ourinhos. É professora da Rede Pública Estadual do Paraná a 33 anos. Professora de Pós Graduação pela UNINTER e UFPR.

E-mail: stela_maziero@hotmail.com.

Geni Alberini é professora de Ensino Fundamental e Médio. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Formada em Língua Portuguesa. É professora da Rede Pública Estadual do Paraná.

E-mail: genialberini60@gmail.com.

A ATUAÇÃO DA ORIENTADORA PEDAGÓGICA NA FORMA DE INTERVENÇÕES FORMATIVAS

THE PEDAGOGICAL ADVISOR ROLE IN THE FORM OF TRAINING INTERVENTIONS

LA ACTUACIÓN DE LA ASESORA PEDAGÓGICA EN FORMA DE INTERVENCIONES FORMATIVAS

Celisa Carrara Bonamigo¹

Resumo: Trabalhando como Orientadora Pedagógica na rede municipal de Campinas desde 2009, atuando até 2012 na mesma unidade, percebo a crescente necessidade de pensar sobre as minhas intervenções formativas com os adultos no que diz respeito ao trabalho pedagógico com as crianças, desenvolvido na unidade educacional onde atuo, e este tem sido o principal foco de meu planejamento de trabalho. Minhas reflexões partem do pressuposto que os sujeitos possuem diferentes formas de aprender, e com isso entendo que há uma grande variedade de estratégias e também de situações e movimentos que despertam a motivação para busca de novos conhecimentos. Então uma das principais preocupações para esse trabalho é a de ampliar sempre as vivências com as mais diversas linguagens. O que me movimenta, portanto, é compreender onde se encontra a raiz da busca pelo conhecimento num adulto profissional. Quais são as situações que fazem com que esse adulto saia de sua zona de conforto e parta para outras estratégias e possibilidades de organizar o próprio trabalho com as crianças com as quais convive diariamente.

Palavras-chave: Escola; formação; intervenção, reflexão.

Abstract: Working as a Pedagogical Advisor in the municipal network of Campinas since 2009, working until 2012 in the same unit, I realize the growing need to think about my training interventions with adults with regard to the pedagogical work with children, developed in the educational unit where I work, and this has been the main focus of my work planning. My reflections are based on the assumption that subjects have different ways of learning, and with that I understand that there is a wide variety of strategies and also situations and movements that awaken the motivation to search for new knowledge. So one of the main concerns for this work is to always expand experiences with the most diverse languages. What moves me, therefore, is to understand where the root of the search for knowledge in a professional adult is. What are the situations that make this adult leave his comfort zone and go for other strategies and possibilities to organize his own work with the children with whom he lives daily.

Keywords: School; training; intervention; reflection.

Resumen: Actuando como Asesora Pedagógica en la red municipal de Campinas desde 2009, actuando hasta 2012 en la misma unidad, percibo la creciente necesidad de pensar mis intervenciones formativas con adultos en relación al trabajo pedagógico con niños, desarrollado en la unidad educativa donde Yo trabajo, y este ha sido el foco principal de mi planificación laboral. Mis reflexiones se basan en el supuesto de que los sujetos tienen diferentes formas de aprender, y con ello entiendo que existe una gran variedad de estrategias y también de situaciones y movimientos que despiertan la motivación para la búsqueda de nuevos conocimientos. Por lo que una de las principales preocupaciones de este trabajo es ampliar siempre las experiencias con los

¹ Prefeitura Municipal de Campinas.

más diversos lenguajes. Lo que me mueve, por tanto, es comprender dónde está la raíz de la búsqueda del conocimiento en un adulto profesional. Cuáles son las situaciones que hacen que este adulto salga de su zona de confort y busque otras estrategias y posibilidades para organizar su propio trabajo con los niños con los que convive a diario.

Palabras clave: Escuela; formación; intervención; reflexión.

O que me levou a pensar sobre a produção de conhecimento do adulto

Tenho, já há algum tempo, pensado em como se dá o processo de aprendizagem e de formação dos adultos profissionais – professores, monitores e os outros funcionários – que trabalham comigo na unidade – Unidade de Educação Infantil da região Sudoeste de Campinas – SP.

Minhas primeiras tentativas de intervenção nos processos de produção de conhecimento desses sujeitos seguiram o padrão em que eu desenvolvo meus estudos e produções: leio muito, penso muito sobre o que li, faço várias anotações nas leituras e discuto com colegas sobre os temas que mais me chamaram a atenção.

Com alguns parceiros essa estratégia produziu bons efeitos: um grupo de estudos sobre Portfólio Avaliativo que, com as leituras, as reuniões e o trabalho com as crianças, avançou para estudos sobre a avaliação na Educação Infantil, tema mais amplo que fez falta para fundamentar a temática anterior; um grupo de estudos sobre Avaliação Institucional na Educação Infantil – temática muito recente e que, por essa razão, possui restrita bibliografia específica, mas que ao longo do tempo foi perdendo adeptos e ficou reduzida a duas pessoas apenas, uma professora e eu; reuniões com alguns dos professores para tratar de temática específica do trabalho, sempre embasada por leituras e bibliografia, que produziram mudanças palpáveis na prática desses colegas, no entanto não foram capazes de interessar outros em participar dessa proposta.

Aparentemente, as trocas comigo, como parceira, representavam um desafio grande demais para os profissionais, penso eu, por duas razões principais: primeiro não sentiam confiança suficiente em mim para mostrar suas fragilidades na atuação com as crianças e, segundo admitiram mais de uma vez em reuniões, não sentiam prazer em leituras técnicas para estudo, apontando que não percebiam mudanças práticas com essas leituras.

Penso que o cotidiano produz um embaçamento na visão das ações e do trabalho desenvolvido com as crianças. Sem uma parada para a reflexão, tudo fica muito mecânico e assim é muito difícil acompanhar o desenvolvimento das crianças e planejar as propostas de acordo com suas necessidades e interesses. Mas como fazê-los perceber a necessidade de um aprofundamento nas discussões e debates?

Nesse primeiro período eu organizava meu trabalho na unidade dividindo o tempo ao longo da semana com as reuniões coletivas e seu planejamento, atendimento às famílias, conversas individuais ou em pequenos grupos com os profissionais, quando havia demanda, e o que eu chamei de acompanhamento de um período de atividades por turma. Esses momentos aconteciam pelo menos duas vezes no ano em cada turma, sendo uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre.

Esse acompanhamento tinha o objetivo de conhecer o trabalho dos professores e tentar perceber indícios de como eu poderia auxiliá-los no trabalho com as crianças. Minhas observações, sempre por escrito, eram usadas no planejamento das reuniões coletivas e nas reuniões que eu chamei de devolutivas, nas quais eu me posicionava em relação ao que tinha observado, no tempo em que fiquei acompanhando a turma, muitas vezes sem dar voz aos profissionais com os quais conversava.

Meu entendimento era de que, no papel de Orientadora Pedagógica, seria preciso ter o controle sobre o meu trabalho e sobre os processos formativos da equipe que coordenei nesse período.

Retomando a leitura de Rancière (2005), pude perceber, assim como Jacotot, o personagem real sobre o qual o autor discorre em *O mestre ignorante*, que o caminho não era (como eu fazia) tentar transmitir conhecimentos unilateralmente, colocando-me no centro do processo, quando na verdade são os trabalhos que desenvolvemos com as crianças que devem estar na centralidade das discussões que se pretendem formativas.

Entendi porque as pessoas silenciavam quando eu organizava o trabalho somente propondo textos teóricos e tentando realizar análises dessa natureza: esse tipo de proposta produziu uma percepção dos educadores em relação a mim de arrogância e superioridade, provocando resistência ao invés de convidar à reflexão.

Os comentários dos educadores revelavam um entendimento de que eu estava distante do cotidiano e da prática desenvolvida por eles: “na prática essa teoria não funciona” ou “na hora em que temos que trocar 30 bebês não há teórico que dê conta” ou ainda “não é possível que essa teoria se efetive num contexto em que não temos materiais para trabalhar” e outras do tipo.

Então, se não é possível que a teoria sustente minha prática, para que discutir? As discussões se esvaziavam até sumirem e eu não tinha conhecimento suficiente para derrubar esses argumentos que grande parte do grupo trazia nas reuniões coletivas.

Após várias tentativas frustradas de trabalho com textos e leituras sobre temáticas que eu interpretava como importantes de serem objeto de estudo, passei a refletir sobre quais outras estratégias usar para despertar no grupo a necessidade de pensar sobre o próprio trabalho e buscar referências para fundamentá-lo.

A dificuldade em expressar as análises que me eram possíveis a partir do trabalho pedagógico 3 acompanhado ao longo de um período, para um grupo profissional muito heterogêneo, que se agrupa para atender às crianças, foi outro motivo que me estimulou a procurar outras formas de colocar o trabalho educativo em foco de observação e estudo.

Há ainda outra questão presente nessa relação muitas vezes conflituosa entre orientador e educadores que atuam diretamente com crianças: os incômodos que aparecem quando não fica claro que o que está sendo analisado e debatido é o trabalho e não a pessoa que realiza este trabalho – muito embora, claro, mesmo com toda clareza que se possa ter, o trabalho e o seu autor sempre se confundem em uma certa medida.

Na tentativa de construir parcerias profissionais com os diversos coletivos da unidade, tenho pensado muito sobre as diferentes formas possíveis de intervenção no trabalho no sentido de promover debate e reflexão, e não a resistência pura e simples que paralisa: a formação a partir de intervenções é foco desse trabalho, e não a devolutiva de alguém que está num patamar do saber mais alto e que tem coisas a ensinar.

Minha pretensão tem sido, junto com os educadores, olhar para a prática desenvolvida com as crianças como um outro parceiro que se coloca a observar a partir de um deslocamento de ponto de vista. Provocar os educadores para que eles próprios assumam esse papel, de outro deles mesmos, realizando uma meta análise do trabalho desenvolvido com as crianças.

No processo formativo dos educadores muitos interlocutores e mediadores estão presentes com grande intensidade: as crianças, os espaços, os colegas, a gestão, as famílias das crianças, autores de textos que leio e que lemos juntos. Mas onde está o próprio educador? Que movimento produz em sua própria formação?

Levar para a centralidade das análises e das discussões não as pessoas, mas os processos, a partir do ponto de vista dos próprios educadores, aponta para um movimento em que não há julgamentos e sim uma parada para pensar sobre o que quer que chame a atenção dos sujeitos em formação.

Assim não há roteiro, não há grade, o planejamento do processo de formação não está focado em etapas a serem transpostas, e sim na criação de um ambiente favorável à reflexão, a

levantamento de questões – que não precisam necessariamente ser respondidas – e busca pela melhor forma de cumprir com o compromisso com a aprendizagem das crianças.

A exploração da dimensão do sensível, nesse contexto, favorece que os educadores assumam o controle do seu processo formativo e que as singularidades sejam respeitadas, além do que promove um intercâmbio interessante das experiências em momentos de trabalho coletivo.

Mais que apresentar textos que eu, orientadora pedagógica, entendo como importantes a partir do que eu, orientadora pedagógica, sei e observo, tem se mostrado um bom caminho a exploração desse sensível que circula nas relações com crianças tão pequenas, pois é a partir dele que as necessidades, desejos e buscas revelam-se. A dimensão racional, entendida aqui como a que é evidenciada por textos técnicos da área de educação, pelas teorias que circulam nas escolas e nas mãos dos profissionais da área, não tem sido suficiente, pois cada sujeito encontra uma motivação diferente, em momentos diferentes, para ler e estudar sobre determinado assunto.

A grande heterogeneidade da formação e das experiências de leitura e estudo sobre educação, e também em relação ao próprio trabalho com as crianças, também é um dificultador, pois um mesmo material pode ser repetitivo e muito fácil para alguns, mas impossível de compreender para outros.

Uma estratégia formativa

Partindo do princípio de que a formação do educador é favorecida e se dá pela relação com o outro – orientador, crianças, colegas – mas também pela relação com textos, espaços e imagens... uma possibilidade de intervenção formativa que se delineou foi a utilização de fotos de momentos, de sujeitos, de ações, de detalhes, de objetos existentes na sala onde realizo o acompanhamento das atividades do dia.

E com essa intenção, é que iniciei uma estratégia diferente que está ainda em fase de experimentação: quando vou às salas para o acompanhamento do trabalho, além do caderno para as notas, levo comigo a minha máquina fotográfica. Fotografo tudo o que me chama a atenção e, na reunião pós-acompanhamento, inicialmente apresento as fotos tiradas e convido a professora ou o grupo de profissionais da sala a expressarem o que as imagens provocam neles, o que a professora e a equipe de monitores observam do próprio trabalho.

Uma dessas situações está descrita a seguir, com a intenção de revelar certo percurso formativo que pude acompanhar.

Estive na sala da professora Carol, que trabalha com o Agrupamento III (organizado com crianças de 3 a 5 anos), em junho de 2012, quando tinha uma turma de 30 crianças no período da tarde. Minha estratégia foi ficar na sala com um caderno fazendo anotações e fotografando o que me chamasse a atenção nos acontecimentos daquela tarde.

Nesse dia fiz poucas anotações e elas buscam descrever o que presenciei, e eventualmente faço algum comentário, anotação pessoal ou destaque para comentar na reunião de devolutiva, como segue:

Estão em roda iniciando as atividades do dia, marcando o calendário e fazendo a chamada. Fizeram uma brincadeira para escolher quem seriam os ajudantes do dia (indiscriminadamente pela quantidade, 2, e pelo sexo, qualquer um).

A turma está com projeto de leitura hoje, então em vários momentos da tarde algumas crianças estarão fora.

Depois desse preparo, escolheram brinquedos para ficar nas mesas dos grupos. Eles escolheram utensílios de cozinha/casinha, carrinhos e uma pista pintada por eles, peças de montar, tangram de madeira.

Enquanto as crianças brincam, Carol responde às agendas e vai aos poucos se aproximando das crianças e conversando com elas.

Já faz parte da rotina essa proposta com os brinquedos, o que explica a harmonia que existe entre as crianças. Não há brigas, entendem-se muito bem e todos ajudam na hora de pegar e na hora de guardar.

14h30 – Depois de guardar tudo, foram para a roda e alguns ficaram em pé terminando a arrumação.

Carol mostrou o cardápio do dia para a turma e todos foram ao refeitório.

Fiquei uma hora ausente para cobrir falta na equipe da secretaria. Retornei às 16 horas.

Quando voltei eles haviam acabado de fazer uma atividade de autorretrato usando espelho e papel laminado e estavam em roda conversando sobre a próxima proposta: parque de areia.

Além das anotações neste dia, fiz também muitas fotos, 169, e logo que o dia acabou combinei com a professora uma data para que fizéssemos uma reunião para conversar sobre o que tínhamos vivido naqueles momentos.

De posse dos dados que recolhi naquela tarde, me debrucei no planejamento da reunião que faria com Carol. Li o registro do dia e olhei exaustivamente para as fotos até que selecionei um padrão entre elas, que foi a referência usada para montar o arquivo a ser apresentado no encontro. Eu fotografei muitas mãos das crianças em diversas situações e foram essas fotos que produziram uma narrativa organizada por mim e apresentada à professora.

Mia Couto diz que as fotos têm som. Quando você olha para uma imagem, ela traz a memória de um som. Digo isso à Carol no encontro e solicito então que ela me diga o que ela “ouve” a partir das imagens apresentadas. Essa estratégia acaba por se consolidar, mesmo sem ter sido muito refletida. Em outras oportunidades solicito à professora ou à equipe em reunião, que diga o que as imagens dizem.

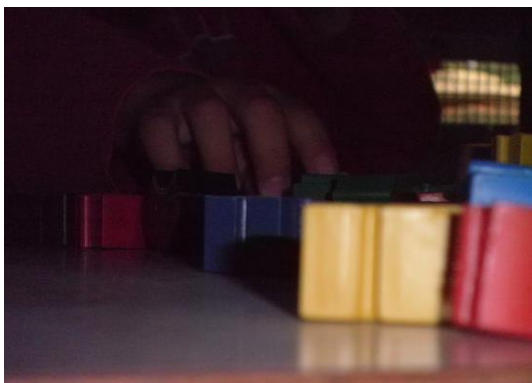


Foto: Pecinhas – Fonte: Acervo Celisa, 2012

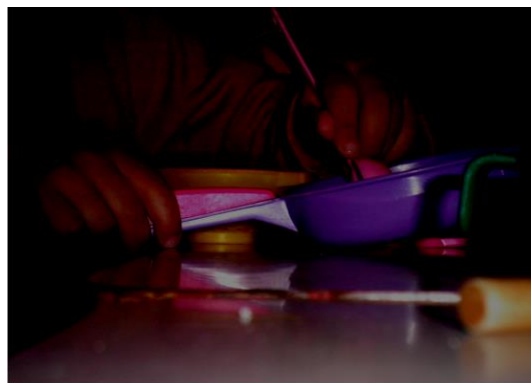


Foto: Cozinhando – Fonte: Acervo Celisa, 2012



Foto: Comidinha – Fonte: Acervo Celisa, 2012



Foto: Micro-ondas – Fonte: Acervo Celisa, 2012



Foto: Encaixe – Fonte: Acervo Celisa, 2012



Foto: Carregamento – Fonte: Acervo Celisa, 2012



Foto: Automóveis – Fonte: Acervo Celisa, 2012



Foto: Fazer – Fonte: Acervo Celisa, 2012



Foto: Tráfego – Fonte: Acervo Celisa, 2012



Foto: Mãos – Fonte: Acervo Celisa, 2012

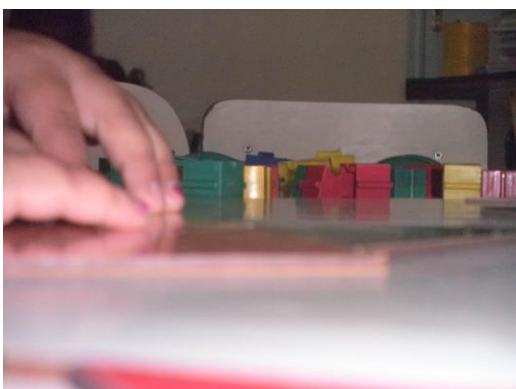


Foto: Tráfego – Fonte: Acervo Celisa, 2012



Foto: Mãos – Fonte: Acervo Celisa, 2012



Foto: Encaixes 2 – Fonte: Acervo Celisa, 2012



Foto: Encaixes 3 – Fonte: Acervo Celisa, 2012



Foto: Refeição – Fonte: Acervo Celisa, 2012



Foto: Refeição 2 – Fonte: Acervo Celisa, 2012



MC Escher – Autorretrato em Esfera Espelhada (1935)

Carol percebe que é possível ver o que as crianças estão fazendo, as brincadeiras que elas fazem em todas as situações. Aponta um som de construção. Eles estão construindo alguma coisa. Faz relações entre construções físicas e a construção da própria criança.

Tentando descontraí-la, e puxar a conversa para um território “menos acadêmico”, faço uma intervenção propondo que ela não pense tanto em “dizer a coisa certa”. Peço que ela se deixe afetar pelas imagens e traga coisas que também a afetam.

Depois disso a professora fala um pouco de suas dificuldades com as estratégias e com a organização tempo/espço. Apresenta contradições entre o que ela sabe e o que de fato faz. Aponta que ainda não tem conseguido fazer a conexão entre o que ela lê e o que ela de fato faz com trinta crianças de 3 a 5 anos.

A partir disso, conseguimos estabelecer um diálogo em que procuro trabalhar com as dificuldades apresentadas e as possibilidades que o trabalho com crianças pequenas traz quando damos ouvidos a elas e a nós mesmos. Juntas percebemos que o que aparentemente é “meio sem querer” e que dá muito certo, de fato não é, pois é aí que aparecem nossas leituras, nossos conhecimentos e nossa escuta sensível do grupo que temos sob nossa responsabilidade.

Num primeiro momento a professora fica em silêncio e não sabe muito bem o que dizer. Aguarda o que eu vou falar. As outras equipes com as quais me reúno, assim como a professora Ana Carolina, não tem percebido que eu começo a reunião já dizendo, através das imagens. Elas são meu dizer inicial, numa linguagem que não é a que usualmente usamos para nos comunicar, mas, ao terminar a apresentação, ficam aguardando eu falar sobre o que observei no tempo em que fiquei na sala.

Entendendo a linguagem como uma expressão de um pensamento/sentimento, os sorrisos, o franzimento da testa, vergonha, silêncios são a resposta à provocação com as imagens e, portanto, estabelece-se a comunicação. O desafio é como traduzir tudo o que se seguiu à exposição das imagens em discurso oral, de forma organizada e com significado. Acontece um tipo de tradução e, como em toda atividade dessa natureza, há perdas, desvios, incoerências, incongruências e a desestabilização intelectual. Isso tudo paulatinamente produz mudanças nas ações.

Não sou fotógrafa, não tenho formação com essa linguagem. Minha tentativa nesse contexto é, sendo uma profissional da educação, buscar a diversidade possível na produção de conhecimento, fazendo experiências com uma linguagem que não domino, entendendo-a como estimulante do deslocamento do sujeito de ação – os educadores – para sujeito de observação e análise e, como linguagem que, ao gravar a imagem, cria um objeto de análise. Linguagem essa que tem maior conexão com a dimensão do sensível, pois é aberta à apropriação pessoal, não havendo unicidade do dizer, uma vez que permite a manifestação de experiências sensoriais singulares.

Apesar de aparentemente possuir o domínio do que é fotografado, não tenho esse domínio do produto, da imagem produzida. Entretanto, essa imagem que se cria nos momentos de acompanhamento de sala não tem a pretensão artística, mas sim plástica, estética. Busco o detalhe, o foco exagerado, com o propósito de permitir a narrativa do que não está lá, da ausência, ausência esta que produz reflexão, expansão do pensamento – em outras palavras, a presença de uma ausência.

Minha pretensão é estudar o percurso de elaboração de saberes sobre o próprio trabalho, que é singular e único, e que no meu entendimento pode ser potencializada pelo olho como ‘máquina’ (conforme sugere Deleuze) – o olhar como instrumento e o sensível como método, pois na experiência de formadora de professores observo que só o acadêmico, o intelectual, o racional não dá conta, não é suficiente para impulsionar um movimento novo para o trabalho que realizam com as crianças.

A constituição das singularidades docentes é percurso entrecortado por histórias, continuidades, descontinuidades, vazios, mortes, devires...

O que os educadores sabem sobre o próprio trabalho vem carregado de todos esses movimentos criando um conhecimento também descontinuado, narrado, cheio de mortes, vazios, vida e devires.

O professor pode ser, no seu processo de formação, o outro dele mesmo, juntamente com o mediador, o orientador pedagógico. Ao mesmo tempo muito próximo, sendo ele analisado, e distante do acontecimento, observa as imagens, pensa sobre elas, cria uma narrativa que mistura

memória com a imagem. Nesse movimento, o educador pode estabelecer relações com tudo o que o formou e o que pensa ser adequado em relação ao seu trabalho. A partir disso, pode observar, avaliar e reorganizar suas ações.

No momento da reunião, os profissionais deslocam-se fazendo uma meta análise do vivido, enxergam as imagens produzidas sob um ponto de vista externo, de quem observou. As falas nem sempre têm relação direta com as imagens ou com o que as imagens buscaram registrar, mas essas mesmas imagens provocaram esses comentários num formato de pensamento rizomático com pontos de intersecção. O diálogo produzido tem a produção da orientadora pedagógica e do profissional que vê as fotografias.

A partir de imagens criadas por ensaio fotográfico numa turma de Educação Infantil e apresentadas à professora, produz-se multiplicidades num processo de busca pelos signos possíveis e que desencadeia – pelo menos assim entendo – novo processo de pensamento significando outro evento que está no plano do devir. Devir que atualiza o evento em outro tempo. O evento habita a linguagem sem com ela se confundir. Na linguagem, pura criatividade na formação de algo novo. A imagem do evento assume a função de problema que é o 'sentido da invenção' (CORAZZA, 2006, p. 98).

Busco colocar as imagens num movimento de fabulação (DELEUZE & GUATTARI, 2010), que produza escapes, vontades de verdade e apresente a potência do falso na criação, provocando uma espécie de 'educação do olhar', um caminho a se percorrer que produz uma afetação, uma criação de sentido sobre a infância e sobre o próprio trabalho do professor. O sensível, nesse movimento, limpa o representacional para produzir um devir outro de sensações (DELEUZE, 2007) que funde o que há presente na memória com a limpeza da representação. Criar um encontro com as imagens em que o professor fique impregnado delas, buscando um contínuo de corpos retratados, envolvendo-o de forma a impulsionar um outro movimento do seu trabalho com as crianças. Desterritorializar, estrangeirizar possibilitando outras conexões. É o que acredito possível favorecer com esse trabalho que tenho experimentado.

Referências

ALMEIDA, Inês Maria M. Zanforlin Pires de (Org.). **O lugar da memória educativa na formação de professores: uma leitura psicanalítica**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

AMORIM, Antonio Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Suzana (Org.). **Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e...** Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPQ; Campinas ALB, 2011.

AMORIM, Antonio Carlos; GALO, Sílvio; OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado (Org.). **Conexões: Deleuze e imagem e pensamento e...** Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPQ, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: Lógica da Sensação**. Equipe de tradução: Roberto Machado (Coord.) *et al.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.
PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Sobre a autora

Celisa Carrara Bonamigo é licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e possui mestrado em Educação pela mesma universidade (2010) na área de concentração, currículo e formação de professores. Também é especialista em gestão escolar pela PUCCAMP (2001). Atualmente é orientadora pedagógica da Prefeitura Municipal de Campinas, com ingresso em 2009. Desde 2017 atua no Centro de Formação (CEFORTEPE) vinculado à Secretaria de Educação da rede municipal de ensino de Campinas com grupos de formação sobre leitura e escrita e avaliação institucional participativa. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo, avaliação no âmbito do ensino fundamental e da educação infantil.

E-mail: celisa.bonamigo@gmail.com.

DOSSIÊ – RESENHAS

CALEIDOSCÓPIO DE VIDAS: UMA CIDADE EM VERSO E PROSA

KALEIDOSCOPE OF LIVES: A CITY IN VERSE AND PROSE

CALEIDOSCOPIO DE VIDAS: UNA CIUDAD EN VERSO Y PROSA

Cristiane Guimarães¹

CARRASCOZA, João Anzanello. *Caleidoscópico de vidas*. São Paulo: FTD, 2019.

Durante minha pesquisa de doutorado², recentemente concluída no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, mergulhei em algumas das narrativas de João Anzanello Carrascoza, as quais me ajudaram a tecer uma linha de conversa e composição combinando memória e poesia para afirmar o valor da vida e do cotidiano na escola e na escrita.

Dentre os últimos títulos lidos, destaco a reunião de três narrativas em versos curtos e em tom de prosa poética retiradas do livro *Caleidoscópico de vidas*, obra que se abre e reabre aos movimentos, fragmentos e jogos de luzes e reflexos entretecidos nas cidades do Brasil e suas histórias, belezas, silêncios e contradições.



Figura 6 – Capa do livro *Caleidoscópico de vidas*, de João Anzanello Carrascoza

Fonte: Arquivo da autora

¹ Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

² Defendida em 2021 sob o título *Poéticas da vida na escola: um inventário de memórias e afetos*, com orientação do Prof. Dr. Leandro Belinaso e disponível para consulta em: <https://tede.ufsc.br/teses/PEED1583-T.pdf>.

A obra, lançada em 2019 pela Editora FTD, foi premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil na Categoria Jovem *Hors Concours* e finalista do Prêmio Jabuti do mesmo ano. Ela conta a história de personagens singulares, cidadãos do mundo: caminhantes, trabalhadores, sobreviventes, sonhadores, habitantes do emaranhado de cores, formas, nuances e linhas que desenham o Rio de Janeiro. Lugar também desenhado pelas lindas ilustrações de Adriano Catenzaro, as quais ajudam a compor a simbiose, a transfiguração, a mistura que se dá nos contrabandos de histórias, imagens e poéticas vividas no cotidiano das cidades, suas margens e entranhas. Tais ilustrações apresentam-se quase como colagens, remetendo a esta outra: a de vidas sobrepostas e misturadas, com relevos que permitem sentir a imponência dos morros e a vivacidade das moradias em contraponto aos montes de memória e entulho dos lixões urbanos. Vidas em que fogos de artifício conversam com pipas voadoras saltando das narrativas para beijar a ponta de nossos olhos.

Cada uma das histórias permite o mergulho nas indelicadezas humanas, nas contradições e silêncios, mas também nos encantamentos que ainda nos mantêm respirando. Elas se entrecem, ligando o fio da vida e da ancestralidade dos tempos e personagens que conversam em suas lutas e fascínios cotidianos, como os catadores cujas vidas são borradas pelo chorume, pelas mãos mergulhadas nas camadas de consumo que sustentam as obsessões contemporâneas. Como Maria, catadora que desenha delicadezas humanas raras e as compartilha com seu companheiro para aguentar as agruras do trabalho e, ainda assim, sonhar outras vidas. Maria, tantas Marias, Marias que se encontram e se nutrem nos processos históricos e culturais, no fluxo das diferentes narrativas que nos constituem ao longo de séculos. Maria de Jesus, Marias de Milton Nascimento, Carlos Drummond de Andrade, Chico Buarque, Clarice Lispector, Conceição Evaristo. Maria ali da esquina, Maria vizinha, Maria no ponto de ônibus, Maria bruxa da Praia da Armação do Pântano do Sul³. Maria que apanha do marido e tem medo de denunciar.

Também como o menino que vende capas de chuva e nos leva para passear em um dia especial no Rio de Janeiro. Podia ser em outras capitais, mas as ilustrações de Adriano Catenzaro dão chão e ninho àquela cidade em particular, e a nossos processos de construção desse local a partir da leitura. O menino e suas capas, a dignidade forjada nas contradições histórias, sociais e econômicas do país que teima em celebrar, em brindar os olhos com fogos de artifício para acalmar retinas cansadas e tristes. E ainda como o velho estivador, meu preferido, talvez porque em minha tese de doutorado lancei um olhar cuidadoso ao mundo dos “velhos”. Em um dia de encontro familiar, nuances de um cotidiano embelezado pela pequenez e pela duração dos gestos, dos afetos, do sorriso trocado, do olhar amoroso, do abraço sem igual de um neto. O velho e seu dia, seu caminho que cruza a cidade, beija os lugares que dão sentido às suas andanças e à sua existência: um cavaquinho, o samba, uma meninice que o alimenta. O velho e sua narrativa que entremeia vida e morte, anuncia a morte através da vida.

Essas três histórias, em forma de poema, desafiam as normas e os catálogos acadêmicos tradicionais, narram, com as devidas pausas, as ondas da vida e seus mistérios, seus fluxos de águas salobras, paradas, superficiais e profundas, águas que contam das emoções humanas nas diferentes luas e marés. Águas que figuram em outras narrativas do autor e inundam a cidade, banhando e misturando memórias cidadãs, histórias sem graça e, ainda assim, graciosas, indignas e, no entanto, repletas de dignidade. Histórias que podem levar os leitores a diferentes sensações, flutuações, afetos e desafetos, redesenhando as cidades que moram em nós.

Há cidades que queremos esquecer e há aquelas que desejamos construir. Cidades nas quais bichos-homens não necessitem catar comida entre detritos e onde o lixo não precise ser jogado às escondidas, ao lado de moradores de rua, nas capitais ricas e cheias de pulmões estufados de

³A bruxa Maria é um personagem inesquecível criado por duas estudantes em 2016, em um conto envolvendo o entorno da escola localizada na Praia da Armação, no Sul da Ilha de Santa Catarina, onde resido e trabalho como professora. O original das estudantes pode ser lido na íntegra em minha tese de doutorado.

orgulho. Cidades onde possamos caminhar ou pedalar com crianças sem medo de sermos massacrados por automóveis desvairados, comandados por humanos acelerados pelas ganas do capital e por sua própria necessidade de sobrevivência. Cidades nas quais a beleza fulgurante da vegetação componha sombras, bosques e praças tomadas de gente e não de cercas e plaquinhas higienistas que querem mandar e desmandar no fluxo da vida, ou, como outrora, de grades oriundas dos apartheids sociais que envergonham as linhas históricas e urbanas da memória oficial⁴. Cidades sensíveis, nas quais diversos modos de existência tenham espaço para simplesmente *existir*, bem como condições de ir e vir com segurança, de sair de casa e, principalmente, voltar com vida para casa. E que possibilitem o encontro, a dança, a arte, a escuta e a celebração das vozes, a simplicidade e a alegria de bons afetos. Cidades, enfim, nas quais possamos ler o tempo na arquitetura, que nos configurem, como quer Wladimir Garcia (2009).

As paisagens cotidianas e domésticas compostas por João Anzanello Carrascoza se abrem de modo pungente em *Caleidoscópio de Vidas*. Elas desenham bonitezas e feiuras a céu aberto, esperanças de uma gente que vive, resiste e conta histórias na ficção literária e também ali, ao nosso lado, no sol a pino, no semáforo, na divisão do pão, do gás e da educação dos filhos que não têm para onde ir enquanto os pais trabalham pelo sustento da família. As cidades se narram cotidianamente, através de contadores que, como o próprio autor, colhem na vida as suas pérolas, transformando-as em partilhas poéticas que podem nos ensinar a sermos melhores.

O silêncio, presente em outros escritos do autor, nesta obra se configura como a pausa entre um verso e outro, a qual perfaz uma poesia fluida, entre as águas da vida e do cotidiano, sem alardes ou demarcações obsessivas e categorizações capitalistas de mundo. Esse silêncio estoura em luz, no lixão, nos olhos do velho estivador que renasce no sorriso do neto, nas imagens que se desenham em nós quando levantamos a cabeça e os olhos para ler o mundo ao nosso redor. Nessa coleção de vidas, o silêncio é efeito, é espanto diante de desenhos e cores, entre urubus, vestidos de noiva, foguetes de estampido e rojões “treme-terra”, cavaquinhos e algumas outras miudezas que sugerem os tempos, os espaços e os objetos em conversa, delineando as narrativas.

Cada uma delas conforma um olhar, uma nuance, um Brasil, uma cidade dentro de uma grande cidade. Um ninho em cada linha/verso esculpido pelo escritor, como aprendi com Michèle Petit (2019). E a cada movimento desse caleidoscópio, a vida se desenha: indefinida, silenciosa, bailarina, escriturada na película cotidiana – árvore-semente lançada para alguma reescrita, aos olhos dos leitores-escritores para sempre transformados por mais uma bela fotossíntese de vozes, águas, cidades e suas gentes.

Referências

CARRASCOZA, João Anzanello. **Caleidoscópio de vidas**. São Paulo: FTD, 2019

GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. Cidade: pós-metrópole. **Revista Outra Travessia**, Ilha de Santa Catarina, n. 8, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/17077>. Acesso em: 24 abr. 2019.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Comunicação na educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

⁴ Como bem apontam as grades retiradas da Praça XV, na Ilha de Santa Catarina, no começo do século XX. Em minha tese de doutorado conto a respeito de projetos de escrita que desenvolvi junto em escola pública de ensino básico da região, nos quais visitamos as ruas do Centro da cidade e o acervo da Casa da Memória. As fotografias antigas da Praça XV, cercada por grades, sempre ganha a atenção e curiosidade por parte dos estudantes.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**. Experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Trad. Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

Sobre a autora

Cristiane Guimarães é mãe do João, Melissa e Flora. Professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Florianópolis. Doutora em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisa as relações entre leitura, escrita, poesia, cotidiano e memória.

E-mail: turmasdacris@gmail.com.

DOSSIÊ – ENSAIOS

ESQUIZOESCRITURADAS: EXPERIMENTAÇÕES DE UM DEVIR-MATILHA

SCHIZOWRITTEN: EXPERIMENTATION FROM A *DEVENIR- LOUP*

ESQUIZOESCRITOS: EXPERIMENTACIONES DE UN *DEVENIR-MANADA*

Branca Regina Chedid¹
Carine Capra-Ramos²
Douglas Ostruca³
Felipe Silveira da Costa⁴
Gianini Sabina Walczak⁵
Natália da Fonseca Bossle⁶

A partir de vivências compartilhadas em grupo no curso “Esquizoanálise: ferramentas-conceito na potencialização das práticas sociais e institucionais”, fomos levadas a um processo de escritura coletiva sobre as processualidades que atravessaram nosso percurso — materializado neste ensaio. O curso em questão contou com a participação de dez⁷ inscritos/as e foi oferecido pelo Instituto de Psicologia Social de Porto Alegre Pichon-Rivière entre 25 de abril e 29 de agosto de 2020, coordenado por Branca Regina Chedid e Felipe Silveira da Costa. Como materiais de base para a composição deste ensaio, temos notas sobre os diálogos decorridos em cada encontro e o registro dos desdobramentos realizado em um Fórum privado do grupo⁸, o qual funcionou como dispositivo para reverberações. Além disso, também contamos com notas de seis encontros realizados após o término do curso, os quais tiveram como tema condutor o processo de escrita em si.

De modo geral, partimos das reflexões sobre a noção de esquizoanálise, indicando um conjunto de questões que mobilizaram a escrita deste texto. No segundo tópico, incluímos um excerto das interações realizadas no Fórum, ainda com enfoque sobre os materiais teóricos estudados. Num terceiro momento, apresentamos experimentações coletivas realizadas pelo grupo, incluindo enunciações de caráter singular, por isso a variação para o pronome em primeira pessoa com itálico nesses casos. Por fim, inserem-se algumas pistas metodológicas e discussões sobre o processo de escrita coletiva do qual emerge o presente trabalho.

¹ PUCRS.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

³ PUCRS.

⁴ UFC.

⁵ Uniasselvi.

⁶ Centro Universitário da Serra Gaúcha.

⁷ Ana Ester Maria Melo Moreira; Carine Capra Ramos; Cristian da Cruz Chiabotto; Douglas Henrique Ostruca dos Santos; Gianini Sabina Walczak; Luise Toledo Kern; Manuelle Teixeira Bica; Natália da Fonseca Bossle; Rafaela Deise Giacomelli; Raul Lisandro Cardoso.

⁸ Nesse Fórum, a cada encontro os/as coordenadores/as do grupo disparavam atividades propositivas com base nos textos estudados, as quais ficaram registradas no site como tópicos (1. Introdução à esquizoanálise; 2. Produção de subjetividade no cotidiano; 3. Reverberando encontros na vida-teoria; 4. Linhas e planos na vida; 5. Fluxos de desejo na comunidade escolar; 6. Como criar para si um corpo sem órgãos?; 7. O comum como lugar de resistência; 8. Fanzine das histórias de vida; 9. Conversando sobre planos de imanência na vida; 10. Cartografia no/do caminho).

Nosso propósito com o curso de esquizoanálise é também trabalhar na perspectiva da desconstrução do conceito de curso. Estamos apostando na possibilidade de construção de uma cartografia, incluindo o uso dos recursos pedagógicos no processo de aprendizagem. Parodiando Magritte⁹ ao dizer que “isto não é um curso”, entendemos que o objetivo não é *formar* esquizoanalistas. Buscamos operar num comum forjado em agenciamentos coletivos de expressão singulares.

Pensamos que a esquizoanálise como ferramenta política e social é repleta de possibilidades, múltipla por seu caráter de experimentação e intensificação dos processos de criação. Conforme sublinhado por Ian Buchanan (2013), essa perspectiva teórica é um projeto incompleto, ela “escorre pelas mãos”, não havendo verdade absoluta nem modelo prescritivo. É mais sobre fazer vizinhança com processos que podem caotizar o instituído do que sobre formas pré-estabelecidas do pensar, agir, viver (ROLNIK, 2016). Sendo assim, as vivências esquizoanalíticas, enquanto processos abertos, podem criar rupturas nos modos cristalizados de vida.

Nossa percepção é marcada pela predominância de uma lógica racional, ajustada às formas de dominação por meio dos saberes e poderes que organizam o desejo e os corpos. Estamos habituadas a uma ideia de corpo material, biológico, articulado, moldado, idealizado, assujeitado – o corpo da servidão... Em vista disso, entre as questões que nos guiam estão: Como quebrar com a redução da experiência subjetiva à lógica racionalista, visando acessar e intensificar a potência dos corpos? Como tensionar a predominância do registro pessoal centrado num “eu” com nome próprio, deixando passar as intensidades pré-individuais que atravessam e compõem os corpos?

Apostamos na reflexão de Félix Guattari (1981) que foi lida em um dos nossos encontros:

Por enquanto, é de pouca utilidade traçar planos sobre o que deveria ser a sociedade de amanhã, a produção, o Estado ou não, o Partido ou não, a família ou não, quando na verdade não há ninguém para servir de suporte à enunciação de alguma coisa a respeito. Os enunciados continuarão a flutuar no vazio, indecisos, enquanto agentes coletivos de enunciação não forem capazes de explorar as coisas na realidade, **enquanto não dispusermos de nenhum meio de recuo em relação à ideologia dominante, que nos gruda na pele, que fala de si mesma em nós mesmos**, que, apesar da gente, nos leva para as piores besteiras, as piores repetições e tende a fazer com que sejamos sempre derrotados nos mesmos caminhos já trilhados (GUATTARI, 1981, p. 17-18, grifo nosso).

Compreendemos esse “recuo” de que fala o autor não num sentido de estagnação ou passividade, mas como uma análise dos afetos que atravessam os corpos, incluindo nisso os microfascismos. Juntas com Agamben (2009), podemos dizer que se trata de olhar para as sombras do presente, ou seja, dar um passo atrás em relação à realidade que se propõe como dada. Em outros termos, permitir-se ser afetada pela luz das estrelas que, por se distanciar com tanta velocidade, só nos chega como escuridão, forças em vias de se atualizar.

Ademais, entendemos que esses recuos de nós mesmos também não são um vigiar a si mesmo e aos outros com base em um julgamento moral – para isso já existem os confessionários, conforme nos ensina Michel Foucault (2015). Nesse caso, através desse recuo, o interessante é flagrar-se em ato de julgamento, de autovigilância, sem tratar isso como algo bom ou mau. Por esse meio, é possível dar-se conta de que existem diferentes modos de usar a linguagem, nos termos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011a), distintos “regimes de signos” dos quais decorrem um tipo de pensamento, um modo de vida que se configura. Portanto, é

⁹ Trata-se do quadro “*Ceci n'est pas un pipe*” do artista surrealista belga René Magritte.

importante perceber o que em nossas relações se apresenta como coágulo, como aquilo que bloqueia a passagem dos fluxos (ROLNIK, 2016; GUATTARI, ROLNIK, 1996).

Como endereçar esses afetos ao coletivo? Conforme já sugerido, começamos por nós mesmas, o que requer coragem. Entre fluxos acelerados e falatórios, criar vacúolos de silêncio (DELEUZE, 2013). Fomos tomadas pelo acontecimento da pandemia que revirou o nosso cotidiano habitual e nos defrontou impiedosamente com uma crise desestabilizadora. Uma fratura na coluna do tempo, diria Agamben (2009). São tempos de incertezas, ansiedades e medos. Diante disso, nos perguntamos: como compor dispositivos coletivos de experimentação considerando esse contexto da pandemia de COVID-19¹⁰?

O isolamento social coloca a necessidade de uma análise crítica do mundo capaz de operar transformações no modo de produção de subjetividade capitalística, e nos caminhos que vamos percorrendo enquanto corpos atravessados por forças coletivas. Desenvolver procedimentos de autoanálise das relações em grupo parece um caminho potente para a vida. Desidentificar-se de um eu reduzido a si mesmo para, então, abrir espaço de produção ativa, de cocriação e invenção da realidade. Esse é um grande ato na revolução molecular, voltar a atenção ao que se manifesta no presente, para o que está em processo. É preciso não tomar as coisas como já dadas, evidenciando o que nelas se movimenta, suas linhas de composição (GUATTARI, 1981; ROLNIK, 2016).

Como agenciar e contagiar nesse nosso contemporâneo – veloz e incessante – fluxos de autonomia potentes? Quais são as nossas prisões, as serializações? Onde temos oportunidade de intensificar outras maneiras de estar na vida? Como escutar o que nos dizem esses corpos de passagem¹¹? São perguntas do processo de autoanálise grupal que tratam do reconhecimento de como se dá a imanência na vida. Trata-se de cartografar as linhas de segmentaridade duras, flexíveis e de fuga na implicação com os territórios existenciais que nos atravessam (DELEUZE, GUATTARI, 2012a; DELEUZE, PARNET, 1998).

Diante das questões levantadas, destacamos o desafio de criar fluxos de produção de vida para além dos padrões pré-estabelecidos que nos aprisionam. Nesse sentido, os caminhos errantes experimentados nesse percurso não se pautam pela certeza, mas pela produção desejanse de realidades desde um referencial ético, estético e político. Trata-se da capacidade de transformação da/na vida (ROLNIK, 2016; NEVES, 2009).

Na partilha das notas coletivas de um devir-matilha (DELEUZE, GUATTARI, 2012b) percebemos afetações, fertilidades, potências do novo... No entre corpos dos nossos encontros são produzidas múltiplas reinvenções, atualizações e agenciamentos que possibilitam a passagem de intensidades e fluxos. Deseja-se em um conjunto, em um coletivo, em uma paisagem. O desejo é um entre, afirmação, revolução, construção de “realidades” insubordinadas (BAREMBLITT, 2014), criativas e inventivas em contínua criação.

Entre os disparadores para essas notas, os/as coordenadores/as inserem no Fórum¹² a seguinte citação de Félix Guattari e Suely Rolnik (1996):

¹⁰ Cabe ressaltar que o desenrolar do curso aconteceu no transcorrer da pandemia de COVID-19 em 2020, quando foram convocadas medidas de isolamento físico como forma de proteção à saúde da população, o que determinou o formato online como único possível.

¹¹ Um corpo de passagem é espaço intersticial, corpo caminho que se compõe entre idas e vindas, corpo múltiplo e aberto a conexões insólitas com os diferentes corpos do mundo (SANT’ANNA, 2004; 2001).

¹² Trata-se do tópico “Produção de subjetividade no cotidiano” publicado no Fórum privado do grupo no dia 25 de maio de 2020.

Uma prática política que persiga a subversão da subjetividade de modo a permitir um agenciamento de singularidades desejanças deve investir no próprio coração da subjetividade dominante, produzindo um jogo que a revela, ao invés de denunciá-la. Isso quer dizer que, ao invés de pretendermos a liberdade (noção indissolúvelmente ligada à de consciência), temos de retomar o espaço da farsa, produzindo, inventando, subjetividades delirantes que, num embate com a subjetividade capitalística, a façam desmoronar. (GUATTARI, ROLNIK, p. 30, 1996).

Em vista disso, convidamos vocês a: 1. Pensar em uma situação problemática em que visualizem a expressão de uma produção de subjetividade hegemônica em contextos do cotidiano (casa, formação, trabalho, família, amigos, rua...); 2. Propor alternativa(s) de intervenção prática na tentativa de torção da mesma; 3. Escolher ferramentas-conceitos propostos no âmbito da produção de subjetividade que contribuíram na abordagem a ser feita e falar um pouco sobre ela.

Uma subjetividade que percebo rondando o âmbito acadêmico, seja na escola ou na universidade, é aquela que através da cobrança por uma dívida infinita nos faz trabalhar incansavelmente. Na escola ela se manifesta na responsabilidade produzida por fazer a tarefa de casa; na imposição de uma organização das atividades para melhor aproveitar o tempo; na necessidade de chegar sempre no horário e cumprir com os prazos; no aprimoramento para copiar as letras do quadro cada vez mais rápido; na importância dada para a manutenção de notas altas; entre outras atividades que funcionam como treino e como produção de processos de subjetivação capitalísticos.

Já na universidade, não é preciso alguém cobrando o tempo todo, o pesquisador-indivíduo já se cobra por si mesmo, organiza suas atividades em uma rotina, lida com os prazos – mesmo que para isso às vezes seja preciso medicação para ansiedade e um chicote para a penalização do fracasso. A dívida como falta infinita aprisiona os corpos num tempo vertiginoso de produção incessante. Esse modo de subjetivação reforça a individualização e a atividade de pesquisa corre o risco de desenvolver-se à parte do comum.

A todo momento nos deparamos com diferentes manifestações dos regimes da dívida que nos estruturam de modo a reforçar processos de submissão e interromper fluxos vitais. Em relação a essas questões, Byung-Chul Han (2015) compreende que:

A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais de “sujeitos de obediência”, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos [...]. [Na sociedade de desempenho], no lugar da proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação. A sociedade disciplinar ainda está denominada pelo não. Sua negatividade gera loucos e delinquentes. A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados. A mudança de paradigma da sociedade disciplinar para a sociedade de desempenho aponta para a continuidade de um nível. Já que habita, naturalmente, o inconsciente social, o desejo de maximizar a produção [...] (BYUNG-CHUL HAN, 2015, p. 14-15).

Nesse sentido, penso no excesso de informações, de sobrecarga, de desempenhos que produzem infartos psíquicos. Existe uma certa pressão de desempenho das pessoas, por mais que elas tenham liberdade para desenvolver seus trabalhos, não deixa de ser uma produção para servir

o sistema. Nossos desejos são modulados em prol do CISTema¹³, parece que isso está tão enraizado que não nos permitimos produzir sem pensar na ideia de um produto. O prazer em fazer as coisas é despedaçado, o desafio e exercício é constituir uma singularidade fazendo as coisas por prazer e não somente por dever. Tudo o que faço com verdadeiro desejo é incrivelmente mais gostoso. Quando toco violão porque estou com vontade, a canção que escolho e a voz sai muito mais afinada.

É de extrema importância nos permitirmos ao lúdico sem as preocupações, esquecer os deveres, e deixar os devires, deixar os fluxos correrem, sair da rigidez, nem que seja dez minutos do dia. Não saberia dizer qual a pista para essa flexibilidade, mas talvez a meditação e o yoga deixem os pensamentos fluírem, talvez colocar um jazz e deixar a música rolar, sentir o que o corpo está necessitando. Quem sabe, diante desses incômodos, as próprias dinâmicas esquizoanalíticas sejam capazes de arejar esses territórios instituídos.

Nossos encontros foram uma via para experimentar afetos, acordar o corpo para as sensibilidades e intensidades que o agitam, dando vazão a estranhas sensações através de distintas formas de expressão. Sair do campo da razão e apurar a capacidade de experimentação e transformações constantes. Abrir-se às composições atravessando limiares sensíveis por meio da escrita, yoga, arte... São forças que passam pelos corpos e abrem novos horizontes. Encontros que permitem o cultivo coletivo de um corpo intensivo, corpo vibrátil, capaz de potencializar a vida e liberá-la dos constrangimentos em modelos e rostidades estanques.

Conforme mencionado anteriormente, a experimentação é um dos recursos que utilizamos¹⁴. Como tarefa positiva¹⁵, percebemos que a escrita pode fazer nutrir e florescer desejos de seguir em movimento. Arrastadas por um devir-matilha, traçamos percursos floresta adentro. É no encontro que a atividade de implicação se faz evidente, quando juntas compomos um canteiro que devém matilha, uma matilha encantada. Em suas diferenças, as narrativas que brotam tornam-se memória coletiva, memória de grupo e memórias comuns.

Apesar da ausência de encontros presenciais em um mesmo espaço físico, ainda assim, houve troca, relação e espaço fértil para germinações. O desafio de encarar uma experiência diferente era um receio no princípio, o qual foi expresso pelo grupo numa questão: será que vai ser tão interessante quanto pessoalmente? Descobre-se aos poucos que não se trata de uma experiência melhor ou pior, apenas diferente, com diferentes potencialidades e dificuldades.

*Fico pensando no meu trabalho enquanto residente em saúde mental, uma vez que ocupar este espaço do Sistema Único de Saúde (SUS), em um momento de pandemia, nos coloca frente a diversas (im)possibilidades de práticas. Há uma parada de fluxo, um corte no tempo em que todos precisamos parar. Diversos dias me peguei estático no trabalho, e pensei: **por que não fazer recortes e colagens? Me lembro deste conceito de bricoleur (bricolagem) – um trabalho com as mãos, que produz outras suavidades, outros cortes e rupturas. É possível na bricolagem criar!***

¹³ CISTema faz menção a uma lógica cis heteronormativa hegemônica (LEAL, 2020; NASCIMENTO, 2021).

¹⁴ Essa seção tem como base os compartilhamentos no tópico “3. Reverberando encontros na vida-teoria”, publicado em 10 de maio de 2020, com a seguinte proposta: “Neste Fórum, cada dupla sorteada no último encontro conversará sobre encontros significativos vivenciados, de qualquer natureza – quer em suas fragilidades, quer em suas potências, procurando relacioná-los com os textos disponibilizados, nossas conversas durante a videoconferência e as “pistas-ferramentas-conceito [...]”.

¹⁵ Conforme Deleuze e Guattari (2011b) e a leitura de Gregório Baremlitt, Margarete Amorin e Domenico Hur (2020), a prática da Esquizoanálise é composta por dois tipos de tarefas: *negativas e positivas*. A primeira implica a observação crítica, a raspagem, a demolição das lógicas de funcionamento que regem a composição de equipamentos e artefatos enrijecidos. Já a segunda envolve a invenção de relações, modos de viver, expressões artísticas etc., através de processos de experimentação. As duas tarefas estão intrincadas uma na outra.

Inspiradas nisso, o dispositivo de escrita se prolifera em outras formas de expressão possíveis, o que pode ser observado por meio das figuras a seguir.



FIGURA 1 – Colagem produzida por Cristian – Fonte: Instituto de Psicologia Social de Porto Alegre Pichon-Rivière



FIGURA 2 – Colagem produzida por Luise – Fonte: Instituto de Psicologia Social de Porto Alegre Pichon-Rivière

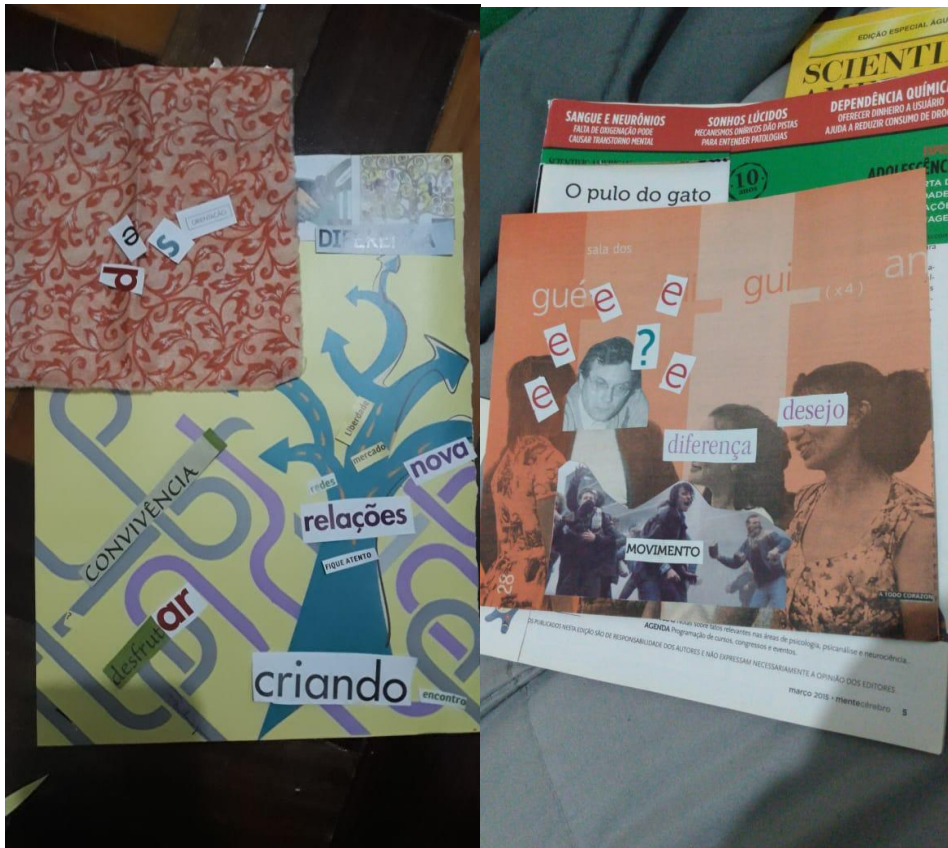


FIGURA 3 – Colagem produzida por Cristian e Carine – Fonte: Instituto de Psicologia Social de Porto Alegre Pichon-Rivière

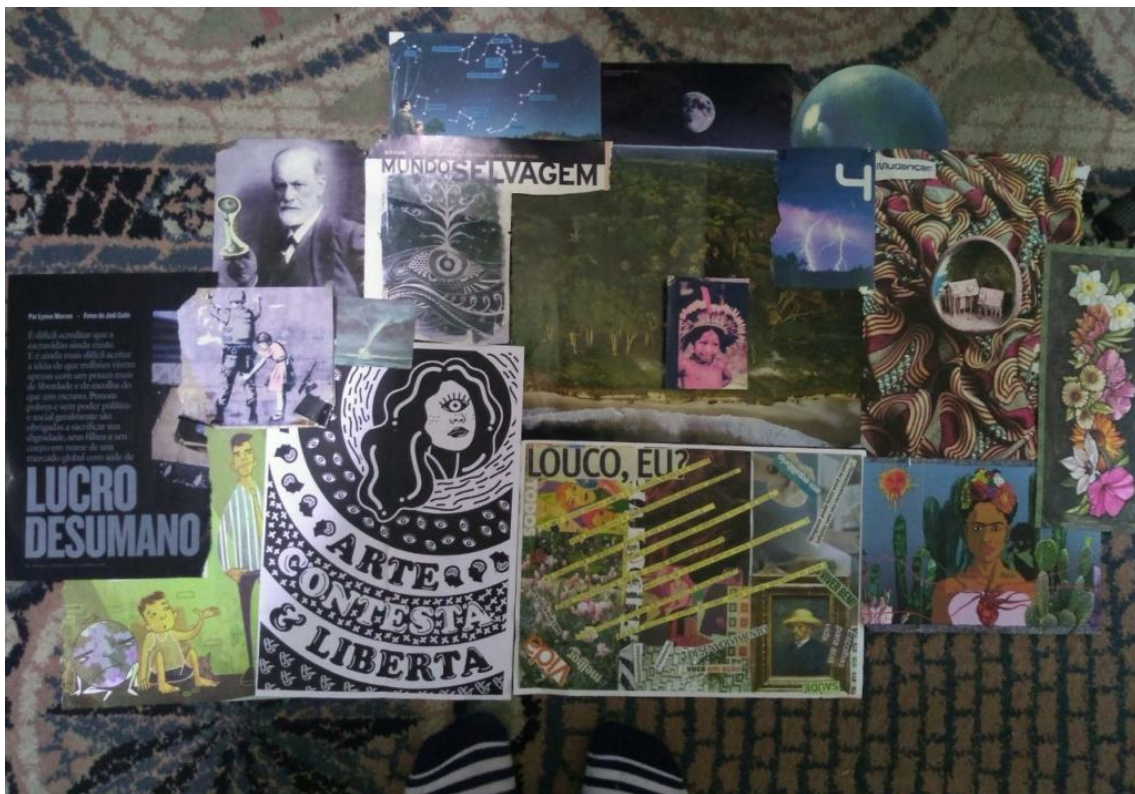


FIGURA 4 – Colagem produzida por Natália – Fonte: Instituto de Psicologia Social de Porto Alegre Pichon-Rivière



FIGURA 5 – Colagem produzida por Luise e Raul – Fonte: Instituto de Psicologia Social de Porto Alegre Pichon-Rivière

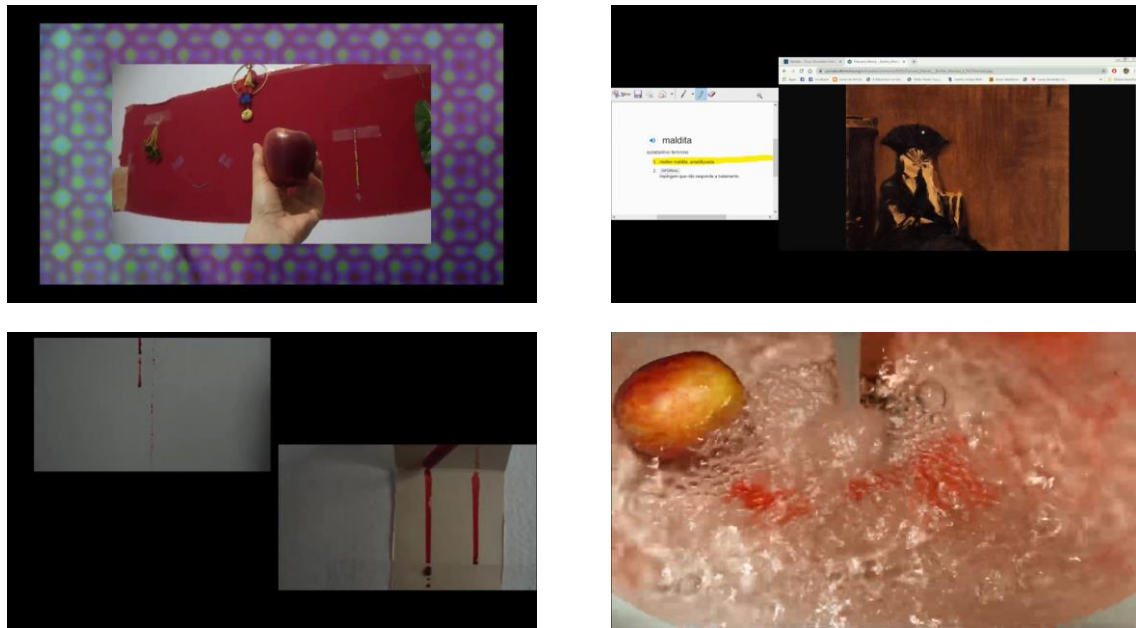


FIGURA 6 – Frames do audiovisual produzido por Rafaela – Fonte: Instituto de Psicologia Social de Porto Alegre Pichon-Rivière

Abre, não cabe!

(Loba Maldita, 2020)

Vou sair em excesso,
ter acesso em desejo,
criar com o mundo,
expressar sem calar.

Vou romper pelo escuro,
vislumbrar em delírio,
encontrar com os fluxos,
dançar sem parar.

Vou manifestar num bicho,
gritar pelo arcaico,
talhar as sombras,
explodir sem esperar.

Abre, não cabe!

*Sabendo que as rupturas quebram a lógica linear, procuro fazer proliferar conexões.
Jogo de cintura! Que tal?*

Confesso que ando um pouco confusa e desanimada, por horas sinto um suspiro de expansão e logo passa, mas na maior parte do tempo são confusão e desânimo que me compõem nesse momento. Decidi parar de guerrear com esses afetos! Em estando presentes e percebendo as suas presenças, como posso puxar um fio fazedor de sentidos para além da sensação de sufocamento? Estou lembrando agora sobre a parte da obscuridade do texto de Agamben que lemos no grupo:

Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente [...]. O escuro não é,

portanto, um conceito privativo, a simples ausência da luz, algo como uma não-visão, mas o resultado da atividade das off-cells. (AGAMBEN, 2009, p. 63).

Legal encontrar esse trecho, talvez uma pista de que se aproximar do escuro possa ser a ação que o nosso momento pede!! Escuro enquanto ação!!!

Estou apostando demais nos nossos encontros, desmanchando a vontade por autorias porque confio no processo desse coletivo! Espero que estejas te sentindo potente, com o caminho de ancorar no presente aberto. Seguimos?

Escrever pode ser um ato de resistência. Ato de liberar a vida ali onde ela está aprisionada, nos diria Deleuze. Fico pensando que tecer a arte da escrita nesses tempos que vivemos não é nada fácil. Nosso ar está rarefeito, estamos sendo subjetivadas pela lógica da exploração da nossa vida, criatividade e invenção. O capitalismo tomou nossas pulsões criativas, nossa potência vital.

Têm sido mágicos esses encontros! Falo daquele mágico rústico, raiz, conectado com seu tempo e espaço. A magia que circula, que ampara, escuta e colore a vida! Encontro que desfaz as tensões que bloqueiam o fluir da vida, abre espaço (e...e... e...), criam caminhos alternativos. Lembrei de uma passagem de Krenak que foi reavivada no nosso último encontro – sobre um rio no Vale do Rio Doce que aparentemente estava morto, mas que por baixo da terra havia reinventado uma rota para seguir jorrando água (ROLNIK, 2018). Por vezes sinto nossos encontros assim, um reinventador de percursos que não param de se proliferar!!!

Foi massa fazer a bricolagem, obrigada pela sugestão. Sentei no chão, rodeada de materiais que me lembram a época de infância (não precisava ser assim, mas né...). Me senti reinventando rotas, pensando no lance que tu trouxeste sobre o capitalismo tomar as nossas pulsões criativas e me senti recusando ser roubada. Se a gente soubesse a potência que temos na recusa em nos subjetivarmos e nos rebelássemos, no sentido tratado no nosso encontro... O que restaria? Seria esse o pulo do gato que tua bricolagem propõe??? Seguimos!!!

Pensamos que um dos convites da esquizoanálise é criar dispositivos de invenção e reinventá-los quantas vezes for preciso! Sem práticas clínicas dominantes se impondo e fechando os caminhos para novas possibilidades, novos modos de ser decorrentes de processos de singularização subjetiva. Trazemos como exemplo uma experiência da qual participamos num grupo do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). Trata-se da construção de uma horta coletiva que hoje retorna como potência, atualizando-se em nosso grupo como devir-canteiro e se torna devir-matilha.

Ao perceber que um dos usuários internado por alcoolismo nunca participava, estava sempre deprimido, então me aproximo e pergunto através de uma escuta sensível: “Qual sua profissão?” Ele responde: “Fui marceneiro por 40 anos em minha vida”. Foi então que eu pensei: Preciso de um martelo, serrote, madeiras e pregos para que este usuário participe! No encontro seguinte eu já estava com todas as ferramentas de marcenaria, percebi que os olhos do homem brilharam, aí está um processo de reinvenção! Neste dia este usuário roubou a cena do grupo, naquele momento ele deixou de ser usuário e virou professor dos outros 21 que estavam ali, com seu saber transformou madeiras em réguas e em uma hora construiu uma mesa junto com os demais. O que estava ali agora não era mais o dependente químico, mas sim um marceneiro-professor que teve oportunidade de compartilhar seus conhecimentos com o grupo. Eu fiquei muito feliz, pois através disso foram produzidas outras conexões gerando um espaço comum, o que envolvia marcenaria era com ele, o que envolvia pintura era com outro e assim TODOS participaram construindo juntos aquele singular canteiro.

Desbloquear fluxos é uma ação coletiva que nos convida a perguntar: como agir? Com quais fluxos? É nas estranhezas que percebemos o que foge do nosso controle, os afectos que passam em cada momento criando novas possibilidades para perceber os sentidos e os modos de agir. Devemos, então, traçar máquinas abstratas em que o objetivo é avaliar as escolhas a cada momento com uma

bússola ética. Trata-se de rejeitar e selecionar através de um corpo intensivo que escolhe e repudia de acordo com o aumento ou diminuição da capacidade de afetar e ser afetado, de expandir e ir mais longe (ROLNIK, 2018). É preciso estar atento e forte, sensível e vulnerável. Por meio da experimentação, juntas, somos capazes de descobrir pontos de bloqueios e fixações, inventar modos que deem vazão a linhas de fuga do desejo bloqueado. Processos concomitantes de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (DELEUZE, GUATTARI, 2011a) que podem ser expressas através do corpo na postura ustrasana inspirada no Yoga (Figura 7).



FIGURA 7 – Fotografia produzida por Carine – Fonte: Instituto de Psicologia Social de Porto Alegre Pichon-Rivière

Percebo o Yoga como um modo de estar no mundo, um espaço sistematizado e cuidado para soltar identidades prontas. Quando, ao se movimentar, se diluem os modos de vida pré-determinados a um mar de outras possibilidades, o que resta? Abertura a um campo de experimentação! Gesto de pausa... Silêncio – maestro de tudo o que existe, vazio que também nos habita. Yoga é um movimento que vai em direção aos modos de habitar o vazio. Quando encontramos as ervas que germinam em meio ao concreto, não nos contenta(re)mos só com a reprodução das identidades prontas! O Yoga percorre o espaço micro. Yoga é também lugar em que decorrem os desbloqueios de tensões promovendo um livre fluir pelas sensações que emergem no instante. O transcendental não está dentro, nem fora, é a construção de um espaço-tempo do aqui, espaço entre: “inspira...entre...expira...entre...inspira...entre...expira...entre...inspira...entre...expira...entre.”

..”. *Aqui e agora, pura imanência. O Yoga descondiciona práticas colonializad(or)as e intensifica as singularidades. Soltar e criar um corpo em moviment(ação)o. O que acontece quando se silencia os falatórios dos prontos processos de se estar no mundo? Criação, pausa, verbo que faz ver, desvela, conecta, gira e faz des-re-encontrar!*

Será que abrimos uma quarta sessão? A primeira é mais teórica, traz um momento em que ainda estávamos nos conhecendo. A segunda e a terceira já têm experimentação em ato. O que acham? Deixamos a primeira pessoa do singular, em determinados momentos, variando com a primeira pessoa do plural? O “eu” nada mais é do que o hábito de dizer eu. São os fluxos que movimentam o texto, selecionam, recortam, dão forma, são forças da matilha que gritam possuindo o corpo. Obra aberta na forma que há tempos rugiu para o autor, texto que se cria produzindo efeitos no corpo que tecla e, também, no que o lê (DELEUZE, GUATTARI, 2011a).

Existem desafios nessa costura montada por nós. Jogar fora ou não? Isso não é meu. Como mexer num texto coletivo se o gesto é meu? Então resolvi não mexer mais na estrutura, deixei ela ali. Até que no outro dia ela me olhou, me viu de dentro para fora, de fora para dentro, era uma matilha, uma matilha gritando louca em linhas aberrantes. O “eu” que impera em mim não pode silenciá-las, essas forças passaram com força quebrando os domínios do que era meu, tirando-me de mim, arrastando o corpo que gaguejava sem saber como falar aquela estranha língua. Agenciamentos coletivos de enunciação. São muitos os que falam quando o eu fala, ela me disse.

O texto estava vivo! Ele estava vivo enquanto eu ia escrevendo! Você acredita? Ele se mexia, as palavras se movimentavam e mudavam de forma, quando vi já era outra, já não era mais eu que lia e escrevia, eram outres. Matilha à solta. Câmbio, desligo.

Processo de atualização (DELEUZE, 1999) não é mera lembrança do já dito, mas produção, invenção de outras formas possíveis a partir de elementos os mais distintos. Bricolagem e possessão, criação de plano de consistência através da experiência comum. Desindividualização. Desidentificação. Sair da ilusão do eu que só sabe dizer “meu mundo de autor”. Matilha persistente, ela volta, cada um por seu caminho, um bando desviante retorna nesses encontros. Dito de outro modo, caminhamos pelo meio, retornando aos territórios potentes e novamente indo com o movimento que permanece em variação.

Procedimentos de curadoria, arranjo e rearranjo, montagem e lapidação, uma matilha de “ladrões *bricoleur*”. Gregório Barenblitt (1998, p. 60) afirma que “Deleuze e Guattari sustentam que o único ‘método’ é o do *bricoleur*, ou seja, o do selvagem que solitariamente limpa o solo em uma clareira da selva e se põe a juntar galhos, penas, pedras e acaba construindo um quadro [...]”. Nesse sentido, como metodologia, escrevemos por bricolagem, partimos de colagens, fotografias, poemas, pensamentos em fragmento, derivações, errâncias, palavras soltas que retornam como outras. Em nosso grupo, selvagem é esse devir-matilha que arrasta as fixações do modo indivíduo; fragmentos de passagem que recompostos retornam como novo, não é espelho, é produção de diferença a partir do encontro entre elementos heterogêneos.

Olha, lobo eu nunca vi, mas cachorros loucos no deserto às vezes se juntam, às vezes se separam, é como uma matilha, multiplicidade que se prolifera entre nós.

A partir de estudos de Denise Sant’Anna (2001) sobre a possessão, também é possível dizer que incorporamos em nosso método de trabalho alguns aspectos mencionados pela autora sobre o tema. Escrita como ato de entrega capaz de materializar processos que atravessam o espaço entre corpos através de uma ampliação da sensibilidade. Mistura traidora autorizada na partilha do comum; nisso, são os próprios corpos que se transformam em territórios de passagem para afetos movimentados pelo grupo ao longo dos encontros. É um exercício de não pessoalizar, trata-se de um

corpo coletivo composto pelos atravessamentos de tantos outros coletivos que passaram pelos corpos ali reunidos – devir-matilha. Fazemos uso de um ouvido apurado, cultivando uma escuta sensível, bússola ética capaz de apontar para encontros alegres, aqueles que fazem a gente (querer) brilhar.

Sobre isso de ser possuída, vocês sabem que senti isso uma vez ao não me reconhecer, ao sair do controle, me perder e ser arrastada por fluxos estranhos. Teve uma hora que eu me levantei, dei uma porrada no balcão e subiu um urro vindo do fundo da terra. Levantaram ao meu redor, diziam que eu estava louca. Perguntaram o que tinha me dado. Em fúria, as palavras saíram cortando como faca: Cala a boca! Eu quero ser atendida! Eu quero ser atendida! Eu juro para vocês, não me reconheci, não me reconheci! Aqueles fluxos intensos atravessaram e produziram sentido. Só para dizer dessa água não bebo, já bebi!

Lembrei daquele conceito do ato falho. Entendi que eu desviei, como se tivesse escutado outra coisa, como se falássemos algo e, e, e... Ela dizia de si que era crente ao invés de crítica, trocou as palavras. Ela escolheu crítica, mas não pude deixar de imaginar como seria se o caminho fosse pelo outro lado. Ato falho nesse sentido mesmo de produzir diferença. Lembra da velha surda na Praça é Nossa? Dispositivo de produção da diferença. Perder-se também é fazer um caminho, a gente desvia e eis que surgem caminhos outros por vir.

Nesse processo, criou-se um corpo coletivo do qual emerge o comum, eterno retorno da diferença, deixa-se o novo surgir e acolhe-se o caos desse momento. Práticas inventivas compartilhadas, criações mutantes no território vivo em que habitamos. São poucos os encontros que tenho com essa liberdade, sabe? Como diziam as nossas ancestrais: *É pra cima que se põe, é pra frente que se olha, não importam as entradas, desde que as saídas sejam múltiplas. Câmbio, desligo.*

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.

BAREMBLITT, Gregório; AMORIN, Margarete; HUR, Domenico. **Esquizodrama: teoria, método e técnica – Klínicas**. Belo Horizonte: Editora IGB, 2020.

BAREMBLITT, Gregório. **Introdução à esquizoanálise**. Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari, 1998.

BAREMBLITT, Gregório. Presentación del Esquizodrama. **Teoría y Crítica de la Psicología**, México, n. 4, p. 17-26, 2014. Disponível em: <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/54>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BUCHANAN, Ian. Esquizoanálise: um projeto incompleto. In: DILLET, Benoit; McKENZIE, Iain; Porter, Robert (Ed.). **The Edinburgh Companion to Poststructuralism**. Reino Unido: Edinburgh University Press, 2013. p. 163-185.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs vol. II**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs vol. III**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs vol. IV**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-édipo**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011b.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

LEAL, Dodi Tavares Borges. A arte travesti é a única estética pós-apocalíptica possível? Pedagogias antiCISTêmicas da pandemia. **Pandemia Crítica**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.n-ledicoes.org/textos/18>. Acesso em: 16 jul. 2021.

NASCIMENTO, Letícia. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NEVES, Claudia Abbês Baêta. Gilles Deleuze e a Política: interferências nos modos de se estar nos verbos da vida. *In*: NASCIMENTO, Maria Lívia; TEDESCO, Sílvia. (Org.). **Ética e Subjetividade: novos impasses no contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 192-213.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea**. 3. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Vertigens do corpo e da clínica. *In*: FONSECA, Tânia Galli; ENGELMAN, Selda (Org.). **Corpo, arte e clínica**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.

Sobre os autores

Branca Regina Chedid é doutoranda em Comunicação e mestre em Comunicação e Informação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduada em Cinema e Audiovisual pela Universidade Federal de Pelotas.

E-mail: brancarchedid@yahoo.com.br.

Carine Capra-Ramos é psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Especialista em Saúde Mental pelo Programa de Residência Integrada Multiprofissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

E-mail: carcapramos@gmail.com.

Douglas Ostruca é doutorande em Comunicação e mestre em Comunicação e Informação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduada em Cinema e Audiovisual pela Universidade Federal de Pelotas.

E-mail: douglas.ostruca@ufrgs.br.

Felipe Silveira da Costa é mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), graduado em Medicina pela Universidade Federal do Ceará (UFC); especialista em Medicina de família e comunidade na Secretaria Municipal de Saúde (SMS) de Fortaleza e em Análise Institucional, Esquizoanálise e Esquizodrama pelo Instituto Félix Guattari/Gregório Baremlitt.

E-mail: felipecosta.ce@gmail.com.

Gianini Sabina Walczak é assistente social pela Uniasselvi.

E-mail: gianinisocial@gmail.com.

Natália da Fonseca Bossle é psicóloga graduada pelo Centro Universitário da Serra Gaúcha.

E-mail: nataliafbossle@gmail.com.

A ARTE DE PINTAR COM PALAVRAS O LUGAR ONDE VIVO

THE ART OF PAINTING WITH WORDS THE PLACE WHERE I LIVE

EL ARTE DE PINTAR CON PALABRAS EL LUGAR DONDE VIVO

Dulce Miriam Zorzenon¹

Poesia

*É brincar com palavras
Como se brinca
Com bola,
Papagaio e pião.
[...] Vamos brincar de poesia?
José Paulo Paes*

Já se escreveu, que “*poesia é a arte de pintar com palavras*” e que o poeta é o construtor da arte da composição rítmica, pois escrever poemas requer entendimento e sensibilidade. Brincar e pintar são atividades naturais e prazerosas especialmente para as crianças, o “*brincar é típico da vida humana como um todo*” e a poesia está presente desde o início de nossas vidas, por meio dos versinhos das canções de ninar, das canções infantis e das brincadeiras de criança.

Sabendo disso, ao receber o e-mail, que convidava para participar da 7ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa, com o gênero textual Poema, cujo tema é “*O Lugar Onde Vivo*”, percebi a oportunidade de tornar a prática pedagógica mais significativa neste contexto de pandemia.

Com ansiedade, procurei entender o regulamento e o material de apoio para os inscritos. Quando li o poema “*O convite*” de José Paulo Paes, no verso: “*Vamos brincar de Poesia?*” Senti que foi um convite primeiramente para mim, e que, por falar em brincar, certamente seria um convite para os alunos. Mesmo sabendo dos desafios desta empreitada, por ser a primeira vez que participo de uma Olimpíada de Língua Portuguesa, por estarmos em um contexto de pandemia e de distanciamento social, decidi fazer a inscrição para o concurso. Logo comuniquei aos alunos, primeiro por meio de um formulário na plataforma Google Sala de Aula, que estávamos inscritos na 7ª Olimpíada de Língua Portuguesa e que estudaríamos o gênero textual poema com o tema “*O Lugar Onde Vivo*”.

Assim, sabendo que poesia é “*o veículo de todas as emoções*”, porque provoca sentimentos, nada mais oportuno, que falar do “lugar onde vivo” com poesia. Por causa da pandemia da Covid-19 nossas emoções ficaram muito abaladas. Neste contexto, o fazer pedagógico escolar foi reinventado. Aliás, todo o nosso modo de vida precisou ser reinventado. O *lockdown* resultou no ensino remoto, aulas por aplicativos e pela plataforma Google Sala de Aula, que ganharam dimensões nunca antes imaginadas ou pensadas para um futuro distante. Vivemos em tempos de grande medo, um vírus que causa uma doença mortal, os sentimentos de tristeza, incerteza e ansiedade afetam a todos, inclusive nossas crianças.

Diante de todas as minhas inseguranças pedagógicas em tempos de pandemia, pensei: É possível brincar de poesia, “pintar” com palavras, para desenvolver a arte da composição rítmica com os estudantes em tempos de pandemia? Mais perguntas vieram à minha mente: Como trabalhar o gênero textual Poema, no contexto de isolamento social e depois distanciamento social, com crianças que só frequentam regularmente a escola até o terceiro ano do Ensino Fundamental (2019), sendo que algumas delas ainda estão no processo de

¹ EMFEI Orlando Carpino – Prefeitura de Campinas.

alfabetização? Conseguiremos estudar as etapas, sequências didáticas, necessárias para a compreensão do gênero poema e a produção da escrita de poemas se poucos alunos acessam as aulas remotas e muitas vezes são irregulares nesses acessos?

Mesmo após a flexibilização dos protocolos para a contenção da doença e a autorização para a volta parcial às aulas presenciais, com os revezamentos de crianças na escola e seguindo os protocolos de segurança, poucas crianças conseguiram frequentar as aulas com regularidade. Diante desta situação, como realizar as sequências didáticas programadas para desenvolver o conhecimento sobre poema e poesia com os estudantes?

Ao iniciar os trabalhos com as oficinas, elaborei algumas aulas na plataforma Google Formulários, que foram retomadas na volta às aulas presenciais com revezamentos. Na primeira aula os estudantes responderam à pergunta: O que é Poema? Você lembra de algum poema que você leu ou que alguém leu para você em algum momento de sua vida?

Apesar de algumas respostas serem: “*Não sei*”. Também, outras respostas foram importantes: “*São frases que não chegam no final da linha*”; “*É escrever diferente*”; “*São frases que combinam*”; “*É um jeito de escrever combinando as palavras*”; “*É escrever frases com palavras que têm o mesmo som*” e uma aluna disse que: “*É escrever versinhos*”. Percebi, o desafio para alcançar os objetivos: reconhecer poemas em suas diversas formas, conhecer e sistematizar as características de um poema (versos, estrofes, rimas, ritmo, repetições) e entender a poesia.

Assim, elaborei outros formulários, para postagem na plataforma Google Sala de Aula, bem como pelo aplicativo de mensagens, *WhatsApp*, depois, retomados na sala de aula (agora com uma lousa interativa que muito nos ajuda), inseri o poema “*Quando eu crescer*”, de Renan Inquérito, as versões declamada e cantada. Os alunos gostaram muito e se envolveram nos comentários sobre o poema. Esse primeiro contato me deixou muito animada, pois percebi que era algo do interesse deles e que iriam participar ativamente do processo.

Ouvir e ler este poema, foi o gatilho para perceberem a relação do poema com a música, que os fez lembrar de musiquinhas ou versinhos falados nas brincadeiras entre colegas de escola ou na família. Lembraram da “*Batatinha quando nasce espalha a rama pelo chão. Menininha quando dorme põe a mão no coração*”, da brincadeira, “*Lá em cima do piano*”, o “*Passa anel*” e outras.

Foi um momento rico de emoções, lembrar das brincadeiras de bate mão cantando “versinhos”, recitando parlendas. Então, na verdade as crianças perceberam que já conheciam alguns poemas.

Solicitei, que pesquisassem com a família poemas que os fizessem lembrar da infância, mesmos as parlendas declamadas nas brincadeiras. Esta etapa possibilitou outros momentos de emoção e de diálogo, pois lembrar das brincadeiras da infância e das histórias da família dão alegria, sentimentos esses tão importantes em meio a esta pandemia.

Uma mãe enviou um poema de Paulo Leminski, mas apenas uma estrofe dele, que mesmo assim foi possível questionar o tema, a rima e a emoção que despertava aqueles versos. Ao analisar os poemas já perceberam que a escrita é diferente, o poema é escrito em versos, a maioria dos versos tem rima, (palavras que terminam com o mesmo som) e cada grupo de versos formam estrofes.

A construção do mural físico na sala de aula aumentou o repertório das crianças sobre poema e permitiu o protagonismo dos estudantes na seleção de poemas para a leitura e para serem fixados no mural. A cada dia mais poemas eram fixados no mural, que recebeu o título “*Poemando*”, inclusive os enviados via aplicativo de mensagens *WhatsApp* e pela plataforma Google Sala de Aula, por crianças que não puderam estar presencialmente na escola.

Antes de os poemas serem fixados no mural, analisamos os versos, as estrofes, as comparações e verificamos no dicionário as palavras de significados desconhecidos. Também, o mural recebeu sua versão on-line por meio da plataforma colaborativa Padlet, um recurso importante, que dá visibilidade e sentido às produções dos alunos. Foi emocionante o trabalho

coletivo, docentes e estudantes na produção deste recurso tecnológico, na estética e na seleção das produções a serem inseridas no Padlet.

Percebi que o conhecimento sobre o gênero poema e o que é poesia começou a ser construído depois de ler e analisar o poema “Tem tudo a ver” de Elias José, coloquei as perguntas: o que entenderam sobre o poema? Por que a palavra Poesia se repete? Embora, algumas respostas tenham sido simplesmente: “*Porque é legal*”. Outras, reconheceram: “*Está explicando o que é Poesia*”. Compreenderam que os versos falam de sentimentos: dor, alegria, das coisas bonitas da natureza... assim, os estudantes foram construindo as primeiras definições de poesia: a expressão do sentimento.

Chegou o momento da primeira escrita dos estudantes, o primeiro ensaio de poema com o tema “O Lugar onde Vivo”. Poderiam escrever sobre os sentimentos e as emoções, que o lugar onde vivem desperta neles. Alguns, escreveram em forma de texto narrativo, outros alunos copiaram versos de poemas lidos, alguns deles realizaram tentativas de versos, mas eram longos e sem ritmo, e a maioria escreveu apenas uma estrofe. Não foi surpresa, para mim, encontrar na escrita as palavras que se tornaram comuns no contexto atual: pandemia, isolamento social, distanciamento social, *lockdown*, coronavírus, quarentena, vacina... também, escreveram sobre as mudanças de hábitos por causa da Covid-19, do uso constante de máscaras e do álcool em gel, entre outros. Um exemplo foi a estrofe da aluna M. P.:

O Brasil é meu país,
Campinas, a minha cidade
E com esta pandemia,
Fiquei triste de verdade.

O trabalho com as atividades da oficina três, sobre Rimas e Quadras, fizeram toda a diferença para a reescrita dos poemas dos alunos. Os estudantes se divertiram em selecionar palavras aleatórias, que resultaram em composições de paráfrase e paródias engraçadas. Realizamos a brincadeira, “*atenção, concentração, vai haver revolução se (nome da criança) não falar uma palavra que rima com...*” repetimos este refrão para que cada aluno fizesse sua rima com uma palavra dita, foi um momento divertido e de muito aprendizado para os estudantes.

A leitura e as atividades com os poemas “Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz”, de Otávio Roth; e “Doze coisinhas à toa que nos fazem felizes (À moda de Otávio Roth)”, de Ruth Rocha, foi muito importante para os alunos. Ajudaram as crianças a escreverem suas próprias listas de coisinhas à toa que os deixam felizes no lugar onde vivem, que se tornou um recurso importante para a reescrita do poema com o tema o ‘lugar onde Vivo’. Foi com base nesta lista, que formaram os versos e procuraram as rimas para seus poemas.

O artigo “Conversa vai, escrita vem” indicado na oficina dois, sobre os bilhetes orientadores enriqueceu minha prática por potencializar minhas interações e intervenções com os alunos. Os bilhetes orientaram a reescrita do poema, estimulando por meio de elogios a aplicarem o que tinham aprendido e a cuidar da ortografia. Também, incentivam os estudantes a sempre escrever um verso a mais adicionando outra estrofe aos seus poemas.

Fiquei emocionada com o envolvimento dos alunos em escrever versos que rimam a partir das listas de coisas que haviam anotado sobre a cidade, a casa, a escola entre outras. Procuravam, como que garimpando palavras, no dicionário e na internet as palavras rimavam com as coisas que queriam escrever no poema.

Mas, ainda os alunos estavam com dificuldades na compreensão dos versos com característica da linguagem poética: a comparação e a metáfora. A reescrita do poema deles, carecia de ritmo e da linguagem figurada, que tanta beleza dá à poesia. Foi fundamental as atividades de brincadeiras de contar as sílabas fortes (métrica) e do jogo de repetição nos trava

línguas. Assim, foram aparecendo nas reescritas dos poemas, as tentativas do uso das figuras de linguagem e a preocupação com o ritmo.

A gravação do minuto poesia foi outro recurso importante, um dispositivo aprendido com o projeto “Cinema e Cineclube” na escola realizado pelos 5º anos. O trabalho com o cinema e cineclube é um projeto de nossa unidade escolar, que faz relação entre o cinema e a realidade social, integrando outros saberes e campos dos conhecimentos. A realização das análises dos poemas, os ensaios para a declamação a ser filmada em um minuto, ajudou a perceber e a sistematizar o entendimento sobre a construção da rima, que a palavra completa o ritmo do poema.

Li uma definição de poesia, segundo o dicionário “*The Macquarie Dictionary*”, que define poesia como a “arte da composição rítmica”, e de repetir o que já se disse: “o poeta é a combinação de músico e construtor”, pois, o poeta pinta com palavras a arte da composição rítmica. Depois desta consideração, fiquei muito admirada com a reescrita do poema de uma estudante, que expressou a sua definição de poesia com os seguintes versos:

Artista pinta com tinta e pincel
A tela, a parede e o painel,
Poeta, pinta com palavras o papel.
Elevando o pensamento ao céu

Assim, com muita emoção chegou a hora de mostrar nossos poemas em um sarau virtual, lemos poemas que analisamos, brincamos com as quadrinhas, com os trava línguas e também declamaram poemas de autoria.

Apesar de nossas emoções serem abaladas pelos sentimentos de medo, inseguranças, por causa da pandemia, um desastre mundial, aprendemos, reinventamos e superamos nossos limites. A tecnologia nunca esteve tão presente no ensino, na educação e nas relações sociais, graças aos aplicativos de chamadas de vídeo, aplicativos de mensagem como o *WhatsApp*, *Google Meet*, *Zoom* e outros. Através desses meios conseguimos realizar o projeto para a Olimpíada de Língua Portuguesa. O estudo sobre o gênero poema por meio de “brincadeiras sérias”, tornou possível atingir a mente e o coração de nossos estudantes, despertando emoções ao ler poemas e escrever poesias, o que certamente deu maior sentido ao fazer pedagógico.

Se a vida pode ser comparada a tela do artista que vai receber as pinceladas das emoções vividas e dos sentimentos construídos, então fazemos o convite: Vamos brincar de poesia e pintar com palavras nossa “tela” para construir uma bela arte?"

Referências

Escrevendo o Futuro, 7ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso>.

Escrevendo o Futuro, Cadernos Docentes, Oficinas. Disponível em: https://escrevendoofuturo.org.br/caderno_docente/poema/memoria-de-versos-e-mural-de-poemas/.

INQUÉRITO, Renan. **Quando Eu Crescer**. Poema. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ox6cdcrywa0>.

MARQUES, Eneida; GODOY, Heliton; OLIVEIRA, Sônia; BOSCO, Zelma. **Cineclube em rede**: a experiência do cinema na escola de educação básica municipal – CSF/Núcleo de Currículo e Pesquisa Educacional/ Núcleo de Formação. 01/12/2015.

ROTH, Otávio. **Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz**. São Paulo: Ática, 1994.

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 2011.

A Arte de Pintar com palavras. **Revista Despertai**, g. 018/6, p. 20-22, Jw.org.

ROCHA, Ruth. Doze coisinhas à toa que nos fazem felizes (À moda de Otávio Roth). *In*: ROCHA, Ruth. **Toda criança do mundo mora no meu coração**. São Paulo: Salamandra, 2007.

SIMÕES, Luciene Juliano. De olho na prática: Conversa vai, escrita vem. **Revista Na Ponta do Lápis**, ano IX, n. 21, fevereiro de 2013. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/502/de-olho-na-pratica-conversa-vai-escrita-vem>.

Sobre a autora

Dulce Miriam Zorzenon é professora adjunta do Ensino Fundamental e Ensino infantil. Formadora do GT Audiovisual: O desenvolvimento tecnológico e suas Implicações na prática pedagógica e Articuladora do programa Cinema e Educação.

E-mail: dulce.mirian@educa.campinas.sp.gov.br.

SEÇÃO ESPECIAL – TEXTOS EM ESPANHOL – APRESENTAÇÃO
ACERCA DEL GESTO ESCRITURAL EN LA INVESTIGACIÓN-CREACIÓN
SOBRE O GESTO DE ESCRITA NA PESQUISA-CRIAÇÃO
ABOUT THE WRITING GESTURE IN RESEARCH-CREATION

Teresita Ospina Álvarez¹
Marcus Pereira Novaes²

*Investigación-Creación como una forma de activar el
modo de existencia que se expresa en sí mismo
cuando el pensamiento se mueve hacia nuevos
mundos.*

Erin Manning, Propositiones para la Investigación-
Creación, p. 82.

Escribir es una de las formas que tenemos para conectarnos con el mundo y con las experiencias que vamos transitando. Al hacernos en la escritura le vamos dando sentido a lo que vamos siendo en nuestro modo de experimentar el mundo, donde las palabras y las gráficas también adquieren peso. En este sentido, escribir despliega una relación de vecindad con la intimidad que nos implica en la creación escritural misma, dando a ver gestos que presuponen un carácter polimórfico. Eso quiere decir que cuando entramos en contacto con la producción escritural hacemos sentidos con nuestras formas de ver, de sentir; y, así, pensarnos en una escritura que no deje escuela. Por ello, cobra sentido en la presente publicación, la presencia de textos que cultivan esos gestos singulares que van apareciendo en la medida en que nos vamos formando en territorios investigativos, donde dichos gestos ganan presencia y se desprenden de lo que institucionalmente hemos aprendido en los formatos impuestos.

Y, para ello se hace necesario una atención especial, una escucha y una agudeza particulares para observar, consignar, registrar, revisar y volver sobre lo registrado. Apuntar, dibujar, fotografiar, capturar para luego, organizar eso que produjimos, para configurar esos trazos que van dando pistas para la configuración de un texto que precisa flexibilidad y despliegue, echando mano del cine, de la literatura, de la música, la danza, el teatro, la poesía; no para juntar por juntar, sino para conectar con ellas.

En este sentido, los textos que a continuación son presentados por investigadores e investigadoras de graduación y posgraduación, dan cuenta desde la perspectiva de la Investigación-creación, de otras maneras de construir saber desde la performatividad de esos cuerpos que se tornan gestos en la escritura. Gestos que se tornan en modos de producir conocimientos, que permiten cultivar esa escritura singular que no obliga a una argumentación lineal, más bien, invita a ensayar otras formas de dar a conocer los conocimientos en un ámbito de formación académica. Así, es importante resaltar que en correspondencia con el giro poscualitativo (HERNANDEZ; REVELLES, 2019), en su texto Perspectiva post-cualitativa en

¹ Doctora en Educación, Universidad de Antioquia, Medellín (Colombia). Profesora titular y líder de la línea Estudios Culturales y Lenguajes Contemporáneos del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura – Medellín. E-mail: teresita.ospina@usbmed.edu.co.

² Doctor en Educación, Associação de Leitura do Brasil (ALB). E-mail: novaes.marcus@hotmail.com.

la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones, quienes sitúan una cierta genealogía de algunos de los movimientos que se vinculan en torno a la denominada perspectiva post-cualitativa en investigación (p. 21). Movimientos que han ido surgiendo como respuesta a los intentos, de positivizar, disciplinar y objetivar la investigación bajo estándares y rúbricas que fijan los caminos a seguir tanto en la formación de investigadores/as como en escritura de la práctica investigativa. Cuestiona la fundamentación onto-epistemológica-metodológica y ética que rige este intento normativizador, al tiempo que rehúye la explicitación de modos de hacer investigación que predetermine los sentidos abiertos e imprevisibles de todo proceso de indagación, planteando otras maneras de escribir y de dar cuenta de lo que un proceso de investigación puede llegar a ser. ¿Qué puede la singularidad del investigador/a en un proceso escritural? Aquello que pensamos, abrirlo al pensarlo desde otros lugares. Y, el fluir de esa experiencia es inagotable, pues no sería posible una escritura con un pensamiento que se cierre y se agota en sí mismo, pues la escritura es una posibilidad abierta, de movimientos constantes.

De esta manera, vale la pena resaltar que la presente publicación contiene textos que se mueven metódicamente por los territorios de las artes contemporáneas y la Investigación-Creación. Textos escritos que se entregan a la multiplicidad, al acontecimiento, a la alteridad y a los procesos de creación-invenición que nos permite múltiples reflexiones para desenmarcar la mirada, desarmar el encuadre de cómo vemos el mundo, cómo lo capturamos y plasmamos en la escritura, procediendo y arriesgando en maneras escriturales que dan cuenta de procesos investigativos. La invitación, entonces, es a transitar por estos textos, entrar en relación ellos, fabular con ellos; y entrar a ellos por su gestualidad y texturas singulares.

**EL AULA UN LUGAR DE ENCUENTRO:
POR UNA ESTÉTICA DE LA EXISTENCIA A TRAVÉS
DEL TEATRO DE LA CRUELDAD DE ANTONIN ARTAUD¹**

**A SALA DE AULA COMO UM LUGAR DE ENCONTRO: POR UMA ESTÉTICA DA
EXISTÊNCIA ATRAVÉS DO TEATRO DA CRUELDADE DE ANTONIN ARTAUD**

**THE CLASSROOM AS A PLACE FOR ENCOUNTERS: FOR AN AESTHETICS OF
EXISTENCE THROUGH THE THEATER OF CRUELTY BY ANTONIN ARTAUD**

Sara Jiménez Monsalve²

Resumen: Esta investigación parte de pensar el lugar del teatro de la crueldad en el aula de clase y las potencias de este en los procesos formativos. Aquí, nos interesa establecer un puente con el aula de clase como un lugar de encuentro, donde los saberes y las sensibilidades hacen presencia en la formación. Elegimos la perspectiva post-cualitativa y cartográfica para trazar una cartografía que preste atención al aula en sus relaciones con el lugar de encuentro, la estética de la existencia, el Teatro de la crueldad y lo que allí fue aconteciendo. Aquí encontramos unas fibras sensibles y unas tramas formativas en el acontecer de los talleres cartográficos: unos cuerpos y pensamientos que oscilaron y se transformaron, a partir de la posibilidad de evidenciar la construcción de la vida como obra de arte con relación a la estética, el arte y la política en los espacios de formación.

Palabras clave: Teatro de la crueldad; formación; cartografía.

Resumo: Esta pesquisa se baseia em pensar sobre o lugar do teatro da crueldade na sala de aula e seu potencial nos processos educativos. Aqui, estamos interessados em estabelecer uma ponte com a sala de aula como ponto de encontro, onde o conhecimento e as sensibilidades estão presentes na formação. Escolhemos a perspectiva pós-qualitativa e cartográfica para desenhar uma cartografia que preste atenção à sala de aula em sua relação com o local de encontro, a estética da existência, o Teatro da Crueldade e o que aconteceu lá. Aqui encontramos fibras sensíveis e tramas formativas no acontecer das oficinas cartográficas: alguns corpos e pensamentos que oscilaram e se transformaram, com base na possibilidade de evidenciar a construção da vida como obra de arte em relação à estética, à arte e à política nos espaços de formação.

Palavras-chave: Teatro da crueldade; formação; cartografia.

Abstract: This research is based on thinking about the place of the theater of cruelty in the classroom and its potential in educational processes. Here, we are interested in establishing a bridge with the classroom as an encounter point, where knowledge and sensitivities are present in the training. We chose the post-qualitative and cartographic perspective to draw a cartography that pays attention to the classroom in its relationship to the encounter place, the aesthetics of existence, the Theater of Cruelty and what happened there. Here we find sensitive fibers and formative plots in the happening of cartographic workshops: some bodies and thoughts that oscillated and

¹ Este artículo es producto de la Maestría en Ciencias de la Educación en la línea de Estudios culturales y lenguajes contemporáneos de la Universidad de San Buenaventura- Medellín realizada entre 2020-2021.

² Universidad de San Buenaventura, Medellín.

transformed themselves, based on the possibility of highlighting the construction of life as a oeuvre of art in relation to aesthetics, art and politics in spaces of training.

Keywords: Theater of Cruelty; training; cartography.

Escena I – Se abre el telón: una insistencia por la movilización y los procesos de formación

A propósito de la problematización

“¿Adónde te escondiste?

*A los claros del bosque no se va,
como en verdad tampoco va a las aulas el buen
estudiante,
a preguntar”*

Zambrano, 1986, p. 5

Figura 1. *Paintbrush Warrior*, Mark-Henson, 2011



En el devenir en la escuela emergen cuestiones que parecen indispensables para maestros y maestras: el plan de estudios, las temáticas, las metas, el tiempo y el cumplimiento de tareas administrativas; esto ha invisibilizado y relegado el pensarnos los espacios de la escuela como lugares que permitan la construcción y la individualidad de quienes estamos allí, incluso, la premura del día a día ha opacado la preocupación por la particularidad de algunos y su relación con el mundo que habitamos. Nos hemos alejado de perspectivas que permitan

consolidar los espacios de formación como lugares que los estudiantes puedan hacer suyos y elegir de acuerdo con quienes son, lo que buscan y el contexto en el que están inmersos, que sea un lugar para el encuentro y la convergencia de quienes están allí. En palabras de Skliar (2017):

La educación moderna en Occidente no ha sido otra cosa que un persistente proceso de naturalización de sí misma, de su necesidad, sus funciones, sus tareas, sus tiempos, sus espacios, sus estructuras, su organización, su arquitectura, su origen y su porvenir: como si educar fuera un hecho que por sí mismo exime de mayores reflexiones; ya está dado, su necesidad es indiscutible y toda duda al respecto forma parte de la fragilidad o necesidad intelectual (p. 29).

Por lo anterior y a partir de mis intereses investigativos, comencé a preguntarme por el lugar que podría ocupar allí la crueldad y el teatro de la crueldad propuesto por Antonin Artaud, poeta y dramaturgo francés, un incomprendido por la sociedad de su tiempo pero que creía en la concepción de un teatro distinto, que desestabilizara al espectador, lo transformara y le permitiera enfrentarse a la vida. Fue concebir de qué manera podíamos movilizar el aula de clase y a quienes habitamos allí: estudiantes y maestros(as).

Pensarse un aula de clase en conexión con el Teatro de la crueldad posibilita disponer los espacios formativos, permitir que los espectadores (estudiantes) se conviertan en los

protagonistas de sus vidas y de su proceso de formación, que este espacio no sea un lugar de contenidos, sino de acompañamiento, donde exista una guía para que ellos puedan tomar decisiones y su criterio frente al mundo. El aula de clase como lugar de encuentro, mediado por ese teatro de la crueldad y las artes posibilita que los estudiantes se piensen las realidades, reflexionen respecto a lo que sucede en el mundo y a partir de allí se conviertan en espectadores emancipados (RANCIÈRE, 2010) capaces de construir los parámetros de su estética de la existencia y salir del marco de referencia que les ha sido dado desde el día en que nacieron.

Farina (2005) plantea que el arte y la experiencia cotidiana permiten que haya un impacto en las personas, y que esto detone en una acción que le dé la oportunidad de decidir qué desea, quién es, hacia dónde se dirige y, tal vez, cuál es su lugar en el mundo. Esto puede suceder cuando se le enfrente a la vida misma, cuando se brinda la posibilidad de que vea esta vida como una obra de arte en construcción en la que no tiene todas las respuestas, pero que se erige a medida que se adquieren las herramientas y los conocimientos para ser críticos ante nuestras realidades y las de los otros; un lugar de encuentro, donde hablen las palabras, las imágenes, los sonidos, los silencios.

Para que esto suceda en el interior del aula de clase requerimos de algo que motive. Aquí emerge la crueldad como una potencia para la formación y una posibilidad de creación, de-formación y de-construcción que no solo pase por mí, sino también por los otros. (ARTAUD, 2001; OVEJERO, 2012; MÉLICH, 2014). Asimismo, en esta propuesta cobra sentido el teatro de la crueldad de Artaud (2001), un espectáculo que tiene que ver con la vida, no solamente con la violencia, lo obscuro o lo literal, sino con la consciencia de que no somos seres libres, que vivimos atados a lo que otros disponen y establecen para nosotros. De no lograr despedazar esas cadenas y pensarnos, seguiremos inmersos en el estatismo, sin lugar para las preguntas.

Esta investigación nace desde mi experiencia como docente de Lengua Castellana y literatura en un Colegio privado y religioso ubicado en las afueras de la ciudad de Medellín, donde empecé a apreciar que en algunas clases y en medio de conversaciones con los estudiantes, estos percibían y acogían el aula como un espacio donde el maestro “dicta un tema” y lo evalúa, convirtiéndose para ellos en un ciclo de actividades constante y en algunos momentos, sin sentido. Parece que en el aula hay poca posibilidad de conexión entre los temas académicos, la vida, el mundo y la sensibilidad, es como si cada elemento tuviese que ir por un camino diferente y en rutas paralelas.

A veces hablar de estética, arte, política o de problemáticas, a saber, pobreza, marginalidad, violencia, desplazamiento, se convertía en silencio absoluto o indiferencia. De igual manera, la incertidumbre y el desasosiego que invade a los espectadores al saber que pronto se encontrarán con el mundo alejado de la escuela donde tomarán decisiones para su vida personal y profesional, se convirtieron los ejes transversales de esta investigación. Aquí emerge la pregunta por esos procesos de formación que tejemos a lo largo de la vida escolar y que para algunos de ellos resultan insuficientes ante lo que es la vida y el mundo.

Así, pensarme este trabajo de grado bajo esta mirada, da pie para el despliegue de unas sensibilidades que entrecruzo con el arte y la vida, pues hacer de la vida una obra de arte implica que los estudiantes primero le abran la puerta al mundo de la estética, espacio para la experimentación y la creación a partir de esa sensibilidad que puede despertarse y de percibir con todos los sentidos aquello que nos rodea; es la posibilidad de cuestionarnos frente a las obras artísticas, siendo la escuela uno de los lugares para que esto suceda. El aula esbozada de esta manera aflora sentimientos, pensamientos e interrogantes que pasan por los estudiantes, por quienes son y lo que los ha constituido, pero también por nosotros los maestros, quienes vemos lo que podría suceder con los espectadores y estamos inmersos en ese espectáculo, dispuestos para lo que allí acontezca.

Por ello, las diferentes formas artísticas toman lugar en esta investigación, pues para que esta sensibilidad se potencie y nos atrevamos a hacer de nuestra vida una obra de arte, la pintura, la literatura, la música y el cine son las piezas elegidas para trazar este camino donde el aula de

clase sea un espacio para que los espectadores emancipados puedan construirse y transformarse. Confiamos en que las aulas son un lugar para la creación de cartografías existenciales que nos atraviesen a estudiantes y maestros, que conectemos, mapeemos la formación, el mundo y la vida misma desde nuestra experiencia y todo lo que acontece y nos dicen las artes.

En este sentido, la pregunta de investigación que fuimos construyendo, se configuró así: ¿Qué potencia el Teatro de la crueldad en el aula como lugar de encuentro para una estética de la existencia? Que está transversalizada por el propósito general: Trazar una cartografía con mapas existenciales donde el teatro de la crueldad va diciendo en su acontecer en el aula como lugar de encuentro. Y, por los propósitos específicos:

- Mapear los trazos educativos en el teatro de la crueldad de Antonin Artaud para desplegar la mirada de una estética de la existencia.
- Delinear las tramas formativas presentes en el teatro de la crueldad en el encuentro con el aula de clase.
- Desplegar sensibilidades en el aula como lugar de encuentro a partir del teatro de la crueldad.

Escena II – El Teatro de la crueldad: una manera de inquietarnos por el mundo, la formación y la vida. Lo que nos dice el horizonte conceptual

Figura 2. *La projection du véritable corps*, Antonin Artaud, 1947.



Antes de adentrarnos en el mundo del teatro de la crueldad es importante aclarar un concepto que, en muchos escenarios, causa escozor y más si está aunado a la formación: la crueldad. Esta ha sido definida como lo obscuro, lo sangriento y violento, aquello que es desde la literariedad y que no deja duda de lo que se está viendo frente a nosotros. Pero la crueldad también puede ser la vida misma, la realidad y todo lo que acontece. Ella nos invita a movilizarnos, a salir de nuestra zona de confort. Es evidente que estamos sumidos en un mundo que está

predeterminado, que nos dice dónde estar y cómo actuar, pero la crueldad nos obliga a desplazarnos, busca que hagamos algo, ¿qué? No se sabe con certeza, pero nos hace el llamado a no ser solo observadores de la vida y la realidad (ARTAUD, 2001; OVEJERO, 2012; ROSSET, 1993).

Quizá entonces el espectador comprende que no es un transeúnte por el exterior de los acontecimientos, que no es testigo sino cómplice del robo de significado a la realidad, de convertirla en un espectáculo para nuestra diversión. La crueldad vuelve la realidad otra vez peligrosa, nos arrebató el mando a distancia de tal manera que no podamos cambiar a otro programa cuando nos duele lo que vemos (OVEJERO, 2012, p. 84).

Artaud (2001) coherente con Ovejero plantea que las crueldades son sinónimo de vida y fuerza propulsora sin la cual no es posible el teatro. La única manera en que el espectador se sentirá aludido es cuando el espectáculo que se le presente tenga relación directa con él, que no

haya manera alguna en que pueda escapar de esta acción teatral, pues sería escapar de su propia existencia, debe sentirse ligado a él y qué mejor forma de hacerlo que enfrentarlo a la realidad, a ese mundo que lo circunda y que lo envuelve sin darle opción a salir. Imaginen pues, un espectáculo que se sienta tan real, tan propio que nos tenga inmersos, que nos sacuda, nos desestabilice y nos invite a pensar y actuar de acuerdo con lo que somos y lo que seremos. Esto implica que el teatro de la crueldad exhiba la vida misma en su escenario, que el espectador no esté al frente viendo lo que está sucediendo, sino que esté en el centro del espectáculo, siendo el protagonista que estará sumido en un mundo nuevo, en una función donde todo cobra sentido: la danza, las palabras, las letras, la música, las imágenes, los cuerpos, etc. Es una batalla que pone en cuestión todo aquello que creíamos saber o conocer (ARTAUD, 2001, p. 27).

¿Qué pasará después? El cuerpo quedará despedazado, la mente estará inestable y nos obligará a empezar de nuevo, a renacer: la vida no será la misma y nosotros tampoco. De acuerdo con este teatro de la crueldad, nuestra realidad no está constituida, sino que es algo en proceso, que está por inventarse y de ahí que lo que propone Artaud es una reconstrucción de ésta y del cuerpo. Aquí entra en escena un concepto que tiene que ver con toda esta movilización: el cuerpo sin órganos. Para Artaud, los órganos son las bajas pasiones, eso que el cuerpo pide a cada paso del camino, pero que solamente hace que tomemos rumbos equivocados, porque va ligado a los excesos, a satisfacer cada deseo que tenga el ser humano y su cuerpo. Por esto, Artaud propone un cuerpo que tenga que recolocarse a partir del teatro de la crueldad, que se desorganice y destruya, para que el ser humano pueda empezar de nuevo y construir otras maneras de ser y estar en el mundo.

El teatro de la crueldad no tiene que ser en un escenario teatral, Artaud propone que puede ser cualquier lugar, mientras haya los elementos necesarios para exhibir el espectáculo cruel. “De modo que, abandonando las salas de teatro actuales, tomaremos un cobertizo o una granja cualesquiera [...]” (2001, p. 96). Para este trabajo, las aulas de clase se presentan como un posible escenario de la crueldad, para ello retomamos algunas características que estos poseen y posibilitaban otras visiones del mundo y de-formación: la música, los cuerpos y las palabras permitieron que el aula de clase tenga apertura para la construcción de la estética de la existencia y de sensibilidades frente al arte.

Escena III – El aula un lugar de encuentro: en tanto allí habitan experiencias, saberes y otredad

Figura 3. En la escuela, Claudio Gallina



[Primer día de clase: El docente está situado entre el tablero y su escritorio, al frente están sus estudiantes sentados esperando que la clase comience. Algunos están a la expectativa, pues cada clase es un espacio diferente. Por ello no hay forma de saber qué pasará; otros, están, pero se han cansado de que día a día sea un circuito de clases, maestros, maestras y conocimientos que van y vienen constantemente.]

Ese es el espacio que habitamos día a día muchos maestros y maestras, donde algunos consideramos, sucede la magia. Inicialmente, este lugar fue pensado para brindar conocimientos. Los estudiantes aprenden y los maestros enseñan: “En definitiva, sabía que el acto esencial del maestro era explicar, poner en evidencia los

elementos simples de los conocimientos y hacer concordar su simplicidad de principio con la simplicidad de hecho que caracteriza a los espíritus jóvenes e ignorantes” (RANCIÈRE, 2002, p. 6-7). Pero con el paso del tiempo se ha hecho necesario incluir otras maneras y discursos en el aula de clase: la vida, el mundo y la realidad.

Como los claros del bosque de María Zambrano, estas aulas deben irse llenando de encuentros que posibiliten la relación entre los maestros y los estudiantes desde otras ópticas, no un maestro explicador (RANCIÈRE, 2002), sino alguien que conoce la enormidad de su tarea, acompañar al estudiante, guiarlo en ese camino, incluso, dejarlo solo en ocasiones para que encuentre aquello que lo apasiona, que lo mueve o lo desajusta y que le permitirá enfrentarse a la vida misma. Esta aula como ese lugar de encuentro, no es más que un espacio donde habitan múltiples posibilidades, donde las únicas maneras no están permitidas y donde la existencia cobra sentido para quienes están allí en cuerpo y alma. Las aulas no deben estar alejadas de la realidad, ese mundo que nos permea y que a veces consideramos tan de afuera; lo que propone Zambrano (2007) es concedernos un espacio donde los únicos que se modifiquen no sean los estudiantes, también seamos nosotros, los maestros y maestras.

Y así, aquel que distraídamente se salió un día de las aulas, acaba encontrándose por puro presentimiento recorriendo bosques de claro en claro tras del maestro que nunca se le dio a ver: el Único, el que pide ser seguido, y luego se esconde detrás de la claridad. Y al perderse en esa búsqueda, puede dársele el que descubra algún secreto lugar en la hondonada que recoja al amor herido, herido siempre, cuando va a recogerse (ZAMBRANO, 1986, p. 5).

Al inicio de este apartado, hablábamos de las aulas que pensábamos o imaginábamos cuando nos mencionaban esa palabra, aquí Zambrano nos introduce en otro mundo: el aula de clase, un espacio poético donde se construye humanidad y sociedad, esto significa que en este lugar aquella cobra vida, los *espectadores* la analizan, la construyen y piensan en su modificación de acuerdo con lo que tienen frente a sus ojos. Las aulas como las plantea Zambrano necesitan de unos estudiantes que habiten allí, que se relacionen con los elementos de su entorno, pero no puede ser desde un lugar pasivo, de recepción, tienen que trascender, mezclarse y dejarse habitar también. Unos espectadores que estén dispuestos a pensarse y a reflexionar sobre el mundo, la vida, la academia y su propio proceso de formación, ser emancipados para encontrar sus caminos y preguntas en su existencia.

Y es en esta propuesta que encuentra lugar el *espectador emancipado*, concepto acuñado por Rancière y que implica un participante activo en todos los escenarios de la vida, alguien con la capacidad de aprender a partir de las posibilidades que se le brindan, que indague, cuestione y se atreva a salir de esa posición cómoda de espectador y receptor pasivo. Cuando el alma y la vida entran en caos, no hay lugar para esconderse, no hay manera de salir indemnes de allí, es momento de afrontar lo que se nos presenta. Pero no solamente será eso, este *espectador emancipado* estará en el centro de la acción, no podrá rehuir de ella, tendrá que verse envuelto en ella, atrapado allí hasta que empiece a construir sus propios senderos.

El espectador debe ser sustraído de la posición del observador que examina con toda calma el espectáculo que se le propone. Debe ser despojado de este ilusorio dominio, arrastrado al círculo mágico de la acción teatral en el que intercambiará el privilegio del observador racional por el de estar en posesión de sus energías vitales integrales (RANCIÈRE, 2010, p. 12).

Rancière retoma a Artaud y su teatro de la crueldad para hablar de este espectador emancipado. Ambos coinciden en que la acción de la performance no solo permea al espectador, sino que lo impulsa a actuar, lo extrae de la pasividad y lo pone en el centro de la acción, donde todo lo está señalando, nada es al azar y es actuar o sucumbir frente a las adversidades; recordemos: la protagonista de este escenario será la vida. De ahí que cada uno escriba su propio destino, su propia obra de arte hecha vida, pues nadie podrá hacerlo por ellos. Si tuviéramos que resumir lo anterior, en una palabra, sería *emancipación*, que según Rancière es: “[...] el borramiento de la frontera entre aquellos que actúan y aquellos que miran, entre individuos y miembros de un cuerpo colectivo” (2010, p. 25). Porque el punto siempre será: mirar, no hacer nada o actuar e ir en contra de la corriente y es que: “La reacción ordinaria a semejantes imágenes es la de cerrar los ojos o apartar la mirada. O bien la de incriminar los horrores de la guerra y la locura asesina de los hombres” (RANCIÈRE, 2010, p. 87).

En esta conceptualización del espectador emancipado es relevante traer a colación el modelo pedagógico del arte que propone Rancière. Plantea que el artista sabe la reacción que espera lograr del espectador en cuanto se sube el telón y comienza la escena, no deja nada a la casualidad, sino que cada elemento puesto allí tiene una intencionalidad, lo que nunca sabremos es si la respuesta del otro es lo que esperamos, no obstante, eso no es culpa del artista, sino la decisión del espectador, que actúa de acuerdo con su lógica y sus creencias del mundo en que habita. Si hay algo que pueda hacer que el ser humano se toque, sienta y emancipe es el **ARTE**.

Las artes y la política en relación con la estética, no permiten determinismos, sino una construcción por cada individuo, es decir, cada quien decide cómo actúa frente a la historia y la realidad que se le presenta ante sus ojos, no hay nadie que pueda determinar qué sucederá cuando la vida está en el espectáculo, solo queda esperar que haya algún efecto, ¿de qué índole? No hay forma de establecerlo, pero siempre que tengamos las herramientas necesarias, será posible el cambio. Por ello la estética de la existencia es una decisión singular, es su manera de hacer y ver las cosas, nadie puede hacerlo por él/ella.

Arte y política se sostienen una a la otra como formas de disenso, operaciones de reconfiguración de la experiencia común de lo sensible. Hay una estética de la política en el sentido en que los actos de subjetivación política redefinen, lo que es visible, lo que se puede decir de ello y qué sujetos son capaces de hacerlo. (RANCIÈRE, 2010, p. 65)

Por esto, la política y las artes permiten establecer puntos de referencia para crear nuestra propia experiencia; aunado a la educación, permite que los espectadores logren construir esa estética de la existencia de la que hemos hablado y que logren la categoría de *espectador emancipado* a través del teatro de la crueldad. ¿Dónde estarán ubicados? En el aula de clase, que para este proyecto es un lugar de encuentro y cada elemento allí dispuesto solo acentúa lo que venimos diciendo: las artes y la política son las que nos permiten ver más allá, salirnos de lo establecido y romper con las cadenas que nos mantienen atados como espectadores pasivos de la vida. “[...] Pues el acto estético es un acto político en la medida en que configura una actitud y un modo de ser sensible y saber” (FARINA, 2005, p. 148).

Escena IV – Vivir: obra en construcción...

Con el paso del tiempo hemos considerado que al arte es lejano a nosotros, que está en los museos, en las exposiciones de arte o en aquellos espacios dedicados a su conservación y exhibición. Hemos pensado que es una cuestión que atañe a los artistas y especialistas en este. (FOUCAULT, 2013). Empero es indispensable ir más allá de lo que creemos o hemos

pensado cierto, pues si agudizamos la mirada nos daremos cuenta de que cada día y cada paso del camino es una pincelada de una obra de arte construida por nosotros; donde cada decisión se convierte en una pieza del rompecabezas que vamos tejiendo. “¿Pero no podría la vida de cualquier individuo ser una obra de arte? ¿Por qué una lámpara o una casa son objetos de arte, y no nuestra vida?” (FOUCAULT, 2013, p. 134).

Figura 4. *Revond Van Gogh. Rodriao Gava. 2021.*



Entonces, ¿cuál sería nuestro material para esta construcción? La existencia, la cotidianidad, eso que nos pasa. Cuestiones que tenemos disponibles, porque son las que nos acompañan en nuestro trasegar. Nada se nos es dado completamente, todo está en proceso de fabricación y somos quienes organizamos cada peldaño a medida que se abren las puertas y es necesario tomar decisiones para nuestra vida, siendo ésta la obra en su totalidad.

Así, se afirma que el cuidado de lo nos pasa es condición de posibilidad de la vida como obra de arte. Se afirma también que las formas de hacer las cosas, de percibir las y de referirse a ellas, dan curso a lo que le pasa al sujeto, constituyen una estética de la existencia del sujeto (FARINA, 2005, p. 27).

Es en esta búsqueda por otras maneras, por comprender esa vida como obra de arte, que cobra sentido la elección personal que hacemos en este proceso, para establecer múltiples perspectivas de este escenario. La vida es una puesta en escena, nosotros los protagonistas, los que debemos asumir las decisiones que tomamos y los pasos que damos. Esto genera un compromiso ético, estético y político con el mundo y nosotros mismos. Tenemos ante nosotros la vida y esta se va haciendo y deshaciendo a medida que avanzamos en ella, de modo que, podemos ver y analizar cada decisión y cómo esta repercute en lo que va pasando; es una elección propia vivir bajo la lupa de la estética de existencia.

La estética de la existencia tiene que ver con un campo hecho de la complejidad que concierne a un saber sobre el sí mismo, a una producción de ese sí mismo, de una actitud. Es decir, concierne a unas formas de vida como producción de modos de estar. La cuestión de la elección personal, en ese contexto, plantea el problema de la fundamentación como proceso compositivo de una tarea ética que atañe a la estética y a la política de las formas de vida (FARINA, 2005, p. 65).

No es sencillo transitar por la estética de la existencia, pero esta permite que los estudiantes se piensen desde otras maneras y que comprendan que los procesos de formación también están en sus manos, que lo pueden construir de acuerdo con las herramientas que tienen a su disposición. Para esto es imprescindible un compromiso con ellos mismos, pues se necesitará de toda la pasión que sean capaces, ya que este ejercicio les posibilita pensarse en el ámbito académico y en su cotidianidad; tener la capacidad de ser críticos y pensar de qué manera participar, o no, del mundo que habitan (BUILES CORREA, 2010). De ahí que la estética de la existencia atraviesa a aquel/lla que conciben su vida y la de otros como eje transversal de la formación.

Por ello es importante elegir los criterios para esta estética de la existencia y esto lo hará con base en la percepción que tiene de la vida, de los otros y del mundo. Así, el maestro y quienes lo acompañan pueden darle pistas, guías al espectador para que realice este paso a consciencia, pues él y el mundo serán los que carguen con las consecuencias de dichas decisiones. Esta estética de la existencia establece también que el conocimiento será trasversal al mundo, a lo que allí acontece y a los otros. Lo establece Schmid (2002, p. 262).

Es a partir de estos presupuestos cuando la elección personal puede imponer un orden de prioridades, la preferencia entre una alternativa u otra, un centro de gravedad sobre el campo de diversas alternativas posibles, la realización de una selección, la elección del momento adecuado, etc. La estética de la existencia afirma la capacidad de opción y de invención del individuo.

En suma, esta estética de la existencia se constituye como un lente de muchos matices, que nos da la oportunidad de ver el mundo de otra manera, de conocer lo que vamos siendo a partir de nuestras propias decisiones de vida, de ahí que, cada criterio seleccionado se convierta en algo invaluable para cada uno. La estética de la existencia hará que veamos ante sí la vida, elegirá los diferentes colores, figuras o materiales que lo acompañen en esta construcción; sin embargo, es un proceso continuo que desgasta y que, incluso, puede resultar insoportable, pero que al final nos permitirá la satisfacción de ver nuestra existencia constituida en una obra de arte infinita.

Escena V – Artesanía de la investigación: de unos modos de proceder en lo metodológico.

Figura 5. Ana María Acosta, 2021.



Este trabajo se inscribe en la línea de investigación Estudios Culturales y Lenguajes Contemporáneos del grupo de investigación ESINED de la Universidad de San Buenaventura Medellín. Desde esta se dan aperturas teórico-epistemológicas para avanzar en posturas metodológicas de corte postcualitativo y postestructural que es desde donde desplegaré esta perspectiva metodológica.

Atendiendo a la perspectiva postcualitativa en investigación educativa que proponen Hernández y Revelles (2019) y desde las perspectivas investigativas rizomáticas que contemplan el método

cartográfico trabajado por autores del campo de la filosofía como Deleuze y Guattari (1998): quienes desarrollan “un método de tipo rizoma”, el cual se asemeja a la acción del conectar y establecer relaciones, proponemos aquí un trabajo mediado por los rizomas, teniendo en cuenta que en este hay multiplicidad de fibras; líneas que forman un mapa o plano de consistencia que constituye una trama. Por ello, esta investigación, igual que el rizoma no responde a ningún modelo estructural, posee diversas formas, nos dicen Deleuze y Guattari que el mapa se forma, se hace, se produce, se construye y, a la vez, es alterable, desmontable, modificable. “Un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, intermezzo... El rizoma tiene como tejido la conjunción y...y...y...” (DELEUZE; GUATTARI, 1998, p. 29).

Elijo la perspectiva postcualitativa y cartográfica por la necesidad de trazar una cartografía que preste atención al aula en sus relaciones con el lugar de encuentro con la estética de la existencia y con el pretexto del Teatro de la crueldad y lo que allí pueda ir aconteciendo. En este sentido, le prestamos atención a lo cartográfico en términos de líneas de fuga como propulsoras de los modos de vivir-habitar-encontrarnos en el aula de clase. El método rizomático exige una

forma de mapear, trazar y topografiar la información que irrumpe el proceso lineal, clásico y esquemático, incluso “cualquier punto del rizoma puede ser conectado con otro y debe serlo” (DELEUZE; GUATTARI, 1998, p. 13). Por ello los propósitos de la investigación van de la mano con la manera de operar, en tanto: trazar una cartografía con mapas existenciales donde el teatro de la crueldad va diciendo en su acontecer en el aula. Asimismo, delinear los modos de vivir-habitar el aula de clase como lugar de encuentro, para trazar unas líneas de lo educativo que le digan a los estudios culturales y a las ciencias de la educación.

Cuando hablamos de esa cartografía, nos referimos a los trazos que se van delineando con el proceso investigativo, el mapa que nos irá hilando los conceptos, objetivos, cuestionamientos y pliegues con los que se inició este proyecto. Cada cartografía es diferente, porque depende del contexto y de los actores que en ella se integren. La manera de hacer en esta metodología se va dando, de acuerdo con esos espacios y lazos que se unen en el camino. Trazar implica rupturas, salir, fragmentar lo establecido y permitir que los sujetos seamos capaces de construir nuestro propio lugar en el mundo (GUATTARI; ROLNIK, 2006, p. 34).

En síntesis, interesa una perspectiva metodológica postcualitativa que nos implique en la investigación misma, en la vida; para el caso, como profesora de una Institución Educativa privada en la ciudad de Medellín, donde con estudiantes de grado de décimo y once, pueda conversar, establecer relaciones, a través de un diario cartográfico de mi experiencia y lo que allí iba aconteciendo y talleres cartográficos que versan en diferentes temas: interculturalidad, cuerpos y estereotipos, en conexión con otras áreas del conocimiento y una serie de monólogos; estos tenían tres momentos: conversación inicial, planos de composición y un recoger. Elegimos las figuras de diario y taller, porque potencian la mirada sobre la estética de la existencia apalancada en la propuesta del teatro de la crueldad de Antonin Artaud, un teatro que invita a las rupturas, los quiebres; cuyas potencias invitan a crear con el cuerpo, con la existencia misma.



Figura 6. Taller y Diario cartográfico

Escena VI – Y el espectáculo nos dijo: entre descubrimientos y encuentros:

Retomando a Deligny (2015) y su metáfora de lo arácnido, del tejer en red, en conexión; los talleres que elegimos nos iban diciendo, nos iban permitiendo hacer vínculos entre los procesos de formación, la vida, el mundo, los estudiantes y yo a lo largo de esta investigación. A partir de esto y de los hilos que íbamos sosteniendo, entrelazando y trenzando es que nos encontramos con estas reflexiones que giran en torno a las posibilidades del Teatro de la crueldad en el aula como lugar de encuentro para una estética de la existencia.

Al conversar sobre los cuerpos y los estereotipos surgieron apreciaciones de los estudiantes en la medida en que era evidente que el mundo está construido de una forma en particular y que espera que seamos de dicha forma para que todo permanezca estable, que la diferencia es castigada porque no la comprendemos y se sale de los parámetros instaurados. Una de esas reflexiones se relaciona con la posibilidad de tener más apertura frente a los otros y ser más cuidadosos respecto a la manera en que percibimos el mundo y aquello que nos rodea; algunos manifiestan que se hace necesario mirar aguzadamente lo que sucede para ir construyendo nuestra visión del mundo y de las realidades, como diría Zambrano (1986), pensarnos la actitud que tomamos en relación con lo que nos circunda y a partir de allí forjar nuestras propias decisiones.

Otra de las posibilidades que se fueron materializando fue la oportunidad de cuestionarnos y desacomodar las únicas maneras, esos discursos prefijados que nos obligan a encajar en un modelo; sin embargo, la emancipación implica no quedarnos allí, sino hacer algo, actuar de acuerdo con lo que vamos siendo, que nos lleven a fragmentar lo dicho y bordear esa cuerda invisible que nos han impuesto. Ello exige un llamado para que estas reflexiones vayan más allá del aula de clase, que circunden el mundo. Conversar sobre los prejuicios y el deber ser nos permiten inquietarnos ante lo que esboza la sociedad en sí. De ahí que la educación sea una de las posibilidades para salir de estos marcos de referencia, pues los estudiantes consideran que allí está la clave, que si nos formamos y nos enseñan a dudar, a no quedarnos imperturbables frente al mundo, tendremos la posibilidad de modificar y hacer pequeñas rupturas para que podamos ser de diversas formas ante el mundo.

Y seguimos halando, poco a poco, para que las reflexiones en torno a la interculturalidad entren en escena. *Aprender de los otros*, es lo que dice uno de los estudiantes cuando hablamos de las culturas y las relaciones de estas con el mundo y la realidad, esto nos permite pensar que la diferencia es lo que nos hace únicos, esa multiplicidad de vida, relaciones y mundos son los que nos llevan a aprender y desaprender todo el tiempo, a construir con base en las experiencias y en lo que vamos adquiriendo en el transitar de la vida, esto implica identificar los prejuicios para deconstruirlos y tejer discursos donde el otro sea reconocido, comprendiendo que hay diversas formas de ser y estar en el mundo. Al permitir que la música inunde el aula de clase nos encontramos con una mirada puesta en el pasado, el presente y futuro que nos van envolviendo, porque cada uno de estos nos dice algo en el acontecer del aula, nos va dando pistas para construir una visión más amplia de la vida donde pensemos sobre el legado cultural. Asimismo, es una invitación para que afloren las sensibilidades y percepciones frente a lo que vemos en el mundo, la realidad que nos circunda y de la cual hacemos parte, en palabras de Artaud (2001): “la realidad no está terminada, /todavía no está construida. /De su acabamiento dependerá/en el mundo de la vida eterna/el retorno de una eterna salud”.

Y de pronto el hilo se tensa, conectar con otras áreas del conocimiento y pensar nuestro entorno y el mundo que habitamos entra en relación con la estética de la existencia y las elecciones que hacemos como seres humanos habitantes del mundo. Este taller cartográfico estaba enlazado con el área de biología y una obra literaria: *La sed* de Enrique Patiño (2014), un texto que nos cuenta la historia de un mundo apocalíptico y futurista donde los seres humanos hemos acabado con el recurso hídrico, lo que pone en tensión las relaciones entre ellos y los obliga a realizar una elección: sobrevivir o sacrificar la poca humanidad que les queda. Aquí una pequeña muestra de algunas fotografías realizadas por los estudiantes donde reflexionan en torno a estas problemáticas y su vigencia en la actualidad.



Figura 7. Experimentación con las artes y la vida.

Mapear por el taller implicó escuchar y afinar los sentidos para comprender lo que los espectadores iban contando en sus presentaciones y fotografías. Permitirles experimentar con las artes y la vida nos llevó a entender que cuando estas ingresan al aula de clase movilizan la sensibilidad artística y les posibilita ver en su presente y futuro una historia, es una realidad que vamos descubriendo y a la que nos enfrentamos. En algunas ocasiones la manera en que percibimos el mundo está relacionado con nuestros pensamientos y sentires, nuestras decisiones y posiciones entran en juego en la medida en que la realidad está vinculada a lo que somos y lo que vemos. Así, una de las reflexiones en este taller fue pensar que las cosas ya están dadas, que se nos dieron sin esfuerzo y que podemos decidir sin preocupación los caminos que queremos transitar, pero el mundo y la vida nos muestran que nos estamos quedando sin opciones, debido a nuestras acciones a lo largo del tiempo. Pensar que somos, aparentemente, fuertes e intocables, pero darnos cuenta de la fragilidad que nos habita y el desasosiego que nos invade ante la incertidumbre de la vida y el mundo.

Aquí vemos, de qué maneras se van delineando unas tramas formativas y desplegando unas sensibilidades que evidenciamos en la relación del cuerpo con la imagen estática que es la fotografía, imágenes que hablan, nos dicen en su acontecer lo que reflejan de los pensamientos de quienes las han creado. Es una invitación a mirarnos allí, a vernos a los ojos. Esto es lo que permite el teatro de la crueldad en conexión con la estética de la existencia, espectadores emancipados que exhiben unos aconteceres. De igual manera, la propuesta de los estudiantes está orientada a despojarnos de las máscaras que hemos utilizado para escondernos del mundo y de los otros, pues estamos acostumbrados a camuflarnos ante la vida, pero llega un momento en que, quizás, esto no sea suficiente y entonces tendremos que pensar cuál es nuestro papel en la historia de la humanidad y en la de cada uno.

Y de pronto, el hilo se rompió, ese tejido colectivo se fraccionó para darle paso a la singularidad, a los procesos de formación individual y a los caminos transitados por cada uno de los espectadores emancipados, ahora están en el centro del espectáculo, veo allí seres frágiles, vulnerables que tiemblan frente al futuro y lo que les depara el destino, pero seres que han comenzado a reflexionar en torno a la educación y la vida, igual que yo en mi proceso como investigadora y maestra en formación constante. Los monólogos son, tal vez, las composiciones

que demuestran de manera más tangible y explícita la relación entre el teatro, la crueldad, el aula de clase y la estética de la existencia. En estos afloran las emociones, las afectaciones en tanto cuerpo y pensamientos, las experiencias vitales y formativas de cada uno de ellos, es encontrar aquí que la escuela para algunos ha sido un espacio donde pueden escapar de su realidad, un *segundo hogar*; para otros, la escuela se ha erigido como un espacio que coarta la libertad de acción y pensamiento, un lugar que no les ha permitido asomar todo lo que tienen en su interior. El tejer distintas relaciones les ha posibilitado ver el aula como un lugar para el encuentro, donde las conversaciones, la nostalgia, la búsqueda por el mañana, los sueños, las expectativas y el desarraigo se convierten en un cúmulo de afectaciones respecto a lo que han sido, son y serán en el futuro. Es aquí donde se pone de manifiesto el carrusel de emociones que suscitan los procesos de formación desde esta perspectiva.

En este sentido, encontrar que algunos espectadores se sienten incomprendidos, aislados, atrapados y señalados, me ha permitido comprender que posibilitarles usar su voz de manera libre y desde su sensibilidad nos ayuda a los maestros a tener un panorama más particular de lo que es la escuela para quienes allí habitamos, un espacio que genera un vaivén de emociones, acciones y pensamientos, pero que cuando se dan las condiciones necesarias es un lugar para que haya movilizaciones, deconstrucciones que pasan por los estudiantes y los maestros. Aquí me encuentro con algunos de ellos, pienso y someto a juicio mi proceder como docente e investigadora, todos llevamos cicatrices con nosotros, las portamos y las transformamos a medida que pasa el tiempo y que se nos da la posibilidad de ir construyendo nuestra existencia, es elegir los caminos que nos irán llevando a eso que tanto ansiamos y que todo el tiempo nos invitará a aprender y olvidar.

Escena VII – ¿Y ahora? ¿Se cierra el telón?

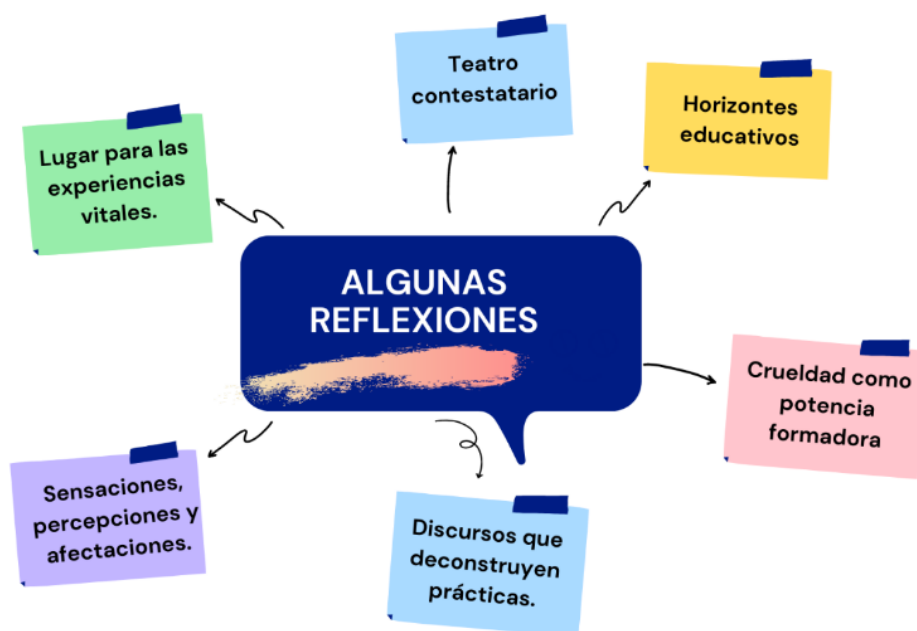


Figura 8. Mapa mental de las reflexiones

Nos encontramos ante *un teatro contestatario*, que incomoda y toca la existencia, que nos lleva al límite para reflexionar sobre nuestro lugar en el mundo y la manera en la que lo habitamos desde diversas perspectivas; que nos permite expandir *los horizontes educativos*, para desacomodar y posibilitar que otras maneras entren al aula de clase y así eliminar los juicios, pensarnos maneras de nombrar en este lugar y en el mundo y permitirnos las artes como una

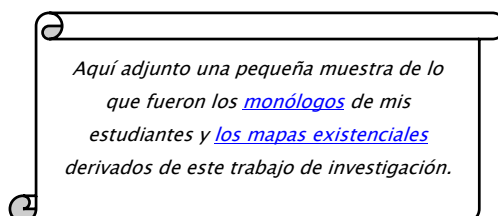
experiencia vital que facilita la relación entre estética, arte y política. Así, *la crueldad como potencia formadora* ha sido lo que permite esa experiencia sensible, esa confrontación al espectador con lo que sucede en el día a día en su vida y en el mundo, Artaud la asumía como la vida misma, como esa oportunidad de no quedarse impávidos frente a lo que sucede, de salir otros.

En este sentido, *la crueldad en el aula como lugar de encuentro* lleva a movilizarnos de una u otra forma, a pensarnos, a enfrentar las experiencias, los recuerdos, la vida y nosotros mismos. Tejer pequeños *discursos que deconstruyan prácticas*, permitirnos que el aula de clase sea vista desde diferentes perspectivas, en donde sí es posible hablar de un lugar donde nos encontramos, aunque en algunos casos también haya desencuentros, porque en la formación se puede hablar de multiplicidad, de fibras y líneas sensibles que atraviesan nuestra existencia, lo que somos y lo que hacemos con la experiencia misma del existir.

En los intersticios de la investigación avanzamos en comprensiones acerca de que el *Teatro de Antonin Artaud es una mordedura* que posibilita que el espectador se inquiete, indague y se cuestione por lo que tiene a su alrededor, por su pasado, presente y futuro. Esto es lo que vemos en los diferentes talleres cartográficos, espectadores emancipados que quieren conocer el mundo, que están ansiosos por salir de la escuela, asustados por dejar ese espacio seguro, pero con ganas de ver qué les depara la vida y el destino. Por ello *experimentar con las diversas artes* en el aula de clase permite las sensaciones, la sensibilidad las afectaciones y el aula como lugar de movimiento y de conexión con otros, con nosotros y con la vida; es crear desde la experiencia misma, es conocer y experimentar mediante la música, los cuerpos, la literatura, el teatro y el cine.

Con todo esto, la invención de mapas existenciales nos da la posibilidad de cartografiar un mapa educativo con la experiencia que se adquiere del mundo y de la vida, es despertar sensibilidades que nos inquieten sobre los pequeños detalles que, a veces, naturalizamos y donde nos hemos sumido por indiferencia. Es encontrar aquello que nos va guiando y nos permite una mirada aguzada del mundo para construir e ir delineando esa obra de arte que es nuestra vida.

Anuncio final...



Referencias

ARTAUD, A. **El teatro y su doble**. Barcelona: Edhasa, 2001. Disponible em: <https://bit.ly/3njx9ZR>.

BUILES CORREA, M. H. (2010). **Estética de la existencia**: un sentido posible, para un concepto con un inmenso potencial pedagógico, político y antropológico. 2010, 334f. (Magister en Educación) – Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura, 2010. Disponible em: <https://bit.ly/3trUXvu>.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Mesetas**: capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pre-Textos, 1998.

DELIGNY, F. **Lo arácnido y otros textos**. Buenos Aires: Cactus, 2015.

FARINA, C. **Arte, cuerpo y subjetividad**: estética de la formación y pedagogía de las afecciones. 2005. 408f. Tesis (Doctorado Educació i Democràcia) – Departament de Teoria i Història de l'Educació, Universitat de Barcelona, 2005. Disponible em: <https://www.tdx.cat/handle/10803/2899>.

FOUCAULT, M. **La inquietud por la verdad**: escritos sobre la sexualidad y el sujeto. Trad. H. Pons. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2013. Disponible em: <https://bit.ly/3nn52ZI>.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografías del deseo. Madri: Traficantes de sueños, 2006.

HERNÁNDEZ, F., REVELLES, B. La perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en 'otra' investigación educativa. **Educatio Siglo XXI**, v. 37, n. 2, p. 11-20, 2019. Disponible em: <https://bit.ly/3jXqTF2>.

MÉLICH, J. C. **Lógica de la crueldad**. Barcelona: Herder, 2014.

OVEJERO, J. **La ética de la crueldad**. Barcelona: Anagrama, 2012.

PATÍÑO, E. **La sed**. Madri: Planeta, 2014.

RANCIÈRE, J. **El maestro ignorante**: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona: Laertes, 2002.

RANCIÈRE, J. **El espectador emancipado**. Buenos Aires: Manantial, 2010. Disponible em: <https://bit.ly/3lce3IO>.

ROSSET, C. **El principio de la crueldad**. Trad. R. H. Oliva. Valência: Pre-textos, 1993.

SCHMID, W. **En busca de un nuevo arte de vivir**. Trad. G. Cano. Valência: Pre-textos, 2002.

SKLIAR, C. **Pedagogías de las diferencias**. Buenos Aires: Noveduc, 2017.

ZAMBRANO, M. **Claros del bosque**. Barcelona: Seix Barral, 1986.

ZAMBRANO, M. **Filosofía y educación**. Madri: Ágora, 2007.

Sobre a autora

Sara Jiménez Monsalve: Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura – Medellín. Profesora de literatura del Colegio Montemayor Sagrado Corazón.

E-mail: sara.jimenez@tau.usbmed.edu.co.

EL TEATRO POSDRAMÁTICO EN LA FORMACIÓN DE UN MAESTRO DE LENGUAJE: UNA MIRADA DESDE LA INVESTIGACIÓN CREACIÓN AL PENSAMIENTO DANZANTE DEL DOCENTE

O TEATRO PÓS-DRAMÁTICO NA FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR DE LÍNGUA:
UM OLHAR A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO-CRIAÇÃO PARA
O PENSAMENTO DANÇANTE DO DOCENTE

POSTDRAMATIC THEATER IN THE FORMATION OF A LANGUAGE TEACHER:
A LOOK FROM THE INVESTIGATION-CREATION
TO THE DANCING THOUGHT OF THE TEACHER

Juan David Tabares Uribe¹

Resumen: El teatro posdramático en la formación de un maestro de lenguaje: una mirada desde la investigación creación al pensamiento danzante del docente, es fruto del Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica, con énfasis en Lengua Castellana. La investigación se movió desde lo posdramático en un tono teatral, dando lugar a algunas voces y miradas que expresan la relaciones entre el maestro y su cuerpo, moviéndonos en la investigación desde la perspectiva de Investigación-Creación con los espacios y los cuerpos, generando una serie de experiencias que devinieron en procesos de creación de unos planos teatrales de algunos lugares por los que transitó el investigador y que fueron potentes en la experiencia de aprendizaje a partir de una escritura dramática, un pensamiento danzante que se expande, dando lugar a la formación y constitución de un Cuerpo-Hongo.

Palabras clave: Teatro Posdramático; formación de maestros/as de literatura y lengua castellana; co-presencia; investigación – creación; cuerpo-hongo; pensamiento danzante.

Resumo: Teatro pós-dramático na formação de um professor de línguas: um olhar da investigação da criação ao pensamento dançante do professor, é o resultado do trabalho de licenciatura apresentado para se qualificar para o título de licenciatura de Ensino Básico, com destaque para a Língua Espanhola. A pesquisa passou do pós-dramático em tom teatral, dando origem a algumas vozes e olhares que expressam as relações entre o professor e o seu corpo, movendo-nos na investigação do ponto de vista da Investigação-Criação com espaços e corpos, gerando uma série de experiências que se tornaram processos de criação de planos teatrais de alguns lugares através dos quais o investigador viajou e que foram poderosos na experiência de aprendizagem a partir de uma escrita dramática, um pensamento dançante que se expande, dando origem à formação e constituição de um corpo-cogumelo.

Palavras-chave: Teatro Pós-Dramático; formação de professores de literatura e língua espanhola; copresença; investigação – criação; corpo-cogumelo; pensamento dançante.

Abstract: Postdramatic theatre in the training of a language teacher: a look from the creation research to the dancing thinking of the teacher, is the result of the degree work presented to qualify for the title of bachelor of Basic Education, with emphasis on Spanish Language. The research moved from the postdramatic in a theatrical tone, giving rise to some voices and looks that express the relationships between the teacher and his body, moving us in the investigation from the perspective of Research-Creation with spaces and bodies, generating a series of experiences that

¹ Fundación Concreto, Antioquia.

became processes of creation of theatrical plans of some places through which the researcher traveled and that were powerful in the learning experience from a dramaturgical writing, a dancing thought that expands, giving rise to the formation and constitution of a Body-Mushroom.

Keywords: Postdramatic Theatre; training of teachers of literature and Spanish language; co-presence; research – creation; body-mushroom; dancing thought.

Voces desplegadas (a modo de introducción)

El presente artículo titulado: El teatro posdramático en la formación de un maestro de lenguaje: una mirada desde la investigación creación al pensamiento danzante del docente, adscrito a la línea de investigación Arte, Literatura y Formación de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia, se ocupa de Experiencia del caminar: por una idea nómada de acompañamiento en la formación de maestros de Lengua y Literatura, hace posible pensar en una idea de maestro de lenguaje capaz de transformarse a través de la propuesta investigativa que asume la perspectiva de investigación post-cualitativa y pone su mirada en la importancia de la Investigación-Creación como perspectiva metodológica. En este sentido, la investigación se fue configurando desde unas imágenes que hicieron parte del archivo personal del investigador, y esta a su vez integraron unas voces que cobraron presencia en la medida en que avanzó la investigación en su contextualización, configuración problemática, apartado teórico-epistemológico y a las voces que fueron apareciendo a partir del ejercicio investigativo. De allí que las voces que se despliegan, abran la posibilidad de conectarse con unas crónicas y con dos personajes (Lady y Juanda) que fueron trasegando por la investigación; Lady, por ejemplo, que me hablaba y abría el espectro de la comprensión hacia otros paisajes que el ojo del investigador aún no había capturado. Juanda, el profesor investigador que fue inventando una escucha particular para introducirse en una investigación que le movió de su zona de “confort” y avanzó por territorios movedizos y escarpados conectando algunos hilos que la danza misma le fue mostrando.

En este sentido, pensar los cuerpos en la formación del pregrado, implicó pensar en unos cuerpos particulares: cuerpo-hongo, cuerpo-animal y, poner énfasis en el pensamiento danzante de esos cuerpos, jugando a su vez con las distintas voces a las que le dieron vida la errancia – nomadismo de la investigación y del investigador mismo, en tanto padre, esposo, actor, cantor, intento de poeta, apasionado por la música y por los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos no escolares. Así, la Nomadología de Deleuze-Guattari (ONETO DOMENECH, 2017), fue inspiradora para el desarrollo de la investigación, pues como investigador estuve en estados de errancia en el sentido de que: a) no es un efecto de superficie y no precisa ser pensada única, y tal vez tampoco especialmente, en términos de desplazamiento en el espacio; b) a partir de lo anterior, la errancia tiene más que ver con una intensidad que con una extensión, su forma se encuentra más en la calidad que en la cantidad, más en el espesor que en la largura, más en la densidad que en la dilatación, más en el arranque y en la velocidad que en el movimiento; c) errante es el que no se conforma con un estado de cosas o alguien para quien las cosas no tienen estado fijo, sino que busca interrumpir y tornar imposible la continuidad de lo que está siendo; d) el errante no está preocupado consigo sino con el afuera; está atento y abierto enteramente a los signos revolucionarios en lo que existe, a lo que demanda atención, por eso es una forma de sensibilidad, de atención en relación con el afuera y sus habitantes....

A veces, me subo a un ático de creación que nació en casa, (espacio intervenido en la casa que habito con mi esposa e hija) espacio de experimentación le llamo, y viajo más que cuando me desplazo física y geográficamente, cuando quiero estar “quieto” y moverme todo el día al

mismo tiempo, voy a este espacio y camino, y canto, hablo, siento, sueño, soy yo, soy otros/as, soy Juan, muchos Juan(es) caminando en un túnel neutral que desemboca en algunas ideas.

El cuerpo y sus preguntas (a modo de problematización)

Como profesor de teatro en diferentes regiones del Departamento de Antioquia, replanteé mis preguntas cada tanto a partir de los avances investigativos, vinculando mi vida teatral en la configuración de la investigación con literatura y artes teatrales. Ahí radica esa sensación de tener un pensamiento danzante, de caer para mirar que hay en el piso, para romper la sistematización del cuerpo y la postura frente al propio pensamiento, ¿por qué no pensar que el horizonte está en el suelo, en otro horizonte?, ¿por qué no re-pensar, re-construir, de-construir el cuerpo y el conocimiento hasta hacerlo minúsculo, animal, hongo?

(Entran a escena Lady y Juanda; una mariposa azul que siempre vuela cerca a este trabajo y a un hombre amante del teatro, lleno de ideas)

Lady: el andar es el pensar de un nuevo día, una nueva perspectiva del camino. Existía mucho temor a la hora de Juanda dar el primer paso para afianzarse en este viaje, a veces dudó de mí y de mi existencia, sé que él estaba solo indeciso, se sentía como el niño que está aprendiendo a movilizarse de manera independiente, como Amelia su hija, curiosidad por todo lo que hay alrededor, pero alerta por no saber qué puede pasar. A la hora de mencionar la resignificación en el cuerpo del maestro, él sabía de las repercusiones que esto trae, es jugar una partida ya perdida contra el esquema, pero Juanda parece no haber nacido para ser abarcado por él; poner en el mismo escenario al maestro, el teatro desde lo posdramático y un pensamiento danzante, fue la mejor decisión que tomó, además generará unos nervios altísimos, (*se ríe*) eso le dirá que va por buen camino, igual lo estaré acompañando, hablándole cerca, al oído, por ahora lo dejaré recordar tranquilo sus primeras preguntas frente al teatro y su cuerpo.

Juanda: en el colegio para algún día del idioma iban a hacer una representación teatral sobre Miguel de Cervantes Saavedra y la escritura del Quijote, de manera que me ofrecí a Margarita Calle -mi profesora de español-, para que me tuviera en cuenta en esa obra y todo mi grupo se rio porque como yo era de los tímidos del salón creían que estaba tomando del pelo a la profesora, y fue ahí cuando el teatro y yo decidimos caminar de la mano, ojalá para siempre, (¡larga vida al teatro!), gracias al teatro es que fui transgresor de muchos órdenes. Por eso decido enfrentar los temores que hay antes de la acción y por medio del teatro posdramático que según Diana González

...no es solo un estudio sobre los límites del drama y las estéticas más innovadoras del teatro contemporáneo, es sobre todo una reflexión profunda sobre nuestro tiempo, sobre nuestros esquemas de pensamiento. De ahí que, pese a que las respuestas de la posmodernidad ya no nos satisfagan, algunas de las del *Teatro posdramático*, en cambio, siguen ahí, iluminándonos (GONZÁLEZ, 2014).

Es desde ese teatro inconcluso que no solo busca mostrar la caracterización de un texto, sino ir más allá y conglomerar todo en una sola intención, que pretendo seguir saliendo del esquema, este teatro me invita a vivir mi pensamiento como si fuera un paraíso y cuando digo paraíso, no me refiero a un edén donde no hay tensiones ni preocupaciones, me refiero al paraíso de la imaginación, al paraíso de la creación, el paraíso de lo nuevo, de la expectativa, la alerta, hablar del teatro posdramático en un maestro de lenguaje, se convierte en mi reto y en el deseo de volver a encarnar-me, pero viviendo todo de otras maneras, mostrando que empiezo a

entender que lo importante no es lo rígido del sistema sino lo que mi cuerpo y pensamiento danzante pueden hacer desde lo que sienten inmiscuidos en él, las cosas importantes aquí, son las que están detrás de la piel (CABRALES, 2004).



“Ahora sí, parece que ya empiezo a entender, las cosas importantes aquí, son las que están detrás de la piel, Y todo lo demás... empieza donde acaban mis pies, después de mucho tiempo aprendí que hay cosas que es mejor no aprender.” (CABRALES, 2004)

Lady: tu deseo y tu reto entonces es generar una tensión que te permita pensar y repensar los sucesos del cuerpo del maestro por medio del teatro; quieres ser artífice de nuevos mundos, nuevas ideas, nuevas creaciones; un nuevo maestro de lenguaje con nuevas reflexiones.

Perspectiva metodológica

Lady: En este apartado hay unos parajes, espero no se pierdan, igual yo los guío.

Juanda: los parajes son Bitácora; Extensión Corporal de la Cotidianidad; Cuerpos Sensibles desde la Virtualidad; Experimentación en Aula de Escuela Rural – Lo Que Creí Abandonado; Nacimiento de Lady; Experimentación en Mí y Conmigo.

Lady: estas son las piezas que encajan posdramáticamente en este rompecabezas de su investigación danzante.

Bitácora

Juanda: Mi palabra escrita ha sido de lo principal para entrar en discusión conmigo y mi renovación teatral hacia lo posdramático, además porque a mi palabra, en el espacio de experimentación, llega también una serie de imágenes que posibilitan otras alternativas de creación. Esos cuadernos y blocs de notas que acompañé con mi caligrafía, se convertían poco a poco en la bitácora de este osado pirata en aguas misteriosas pero atractivas; también eran un pozo de palabras porque de vez en vez los abría solo para anotar palabras, en las que luego sumergía la mirada, intentando saber si era posible beber de ellas.

Lady: a esas líneas o palabras o apuntes, les llamo cartas al aire, y es que había momentos en que lo que Juanda escribía parecía tener un tono epistolar, pero no se evidenciaba destinatario, solo estaban ahí las palabras, en el aire, como las ideas a veces, que solo basta con ponerlas a flotar y ellas en algún momento caerán para ser vividas. Diario de abordo también le dije en algún momento a esas palabras, es que, como Cristóbal Colón, él iba describiendo lo que le pasaba dentro de sí a modo de confesión escrita, era el diario que tenía para abordar esos caminos, estas son las distintas palabras de Juanda, lo que en realidad vivía y sentía; sus voces escritas, en papel, en tablero, las ideas intentaban llamarlo, cantarle, mostrarle el nido de experimentos que tiene y retratarlo en él, plasmar en el papel lo que aún no sabe sentir, pero quiere sentirlo, así como este corto texto que escribió, al aire, pero que muestra parte de las dudas que en algún momento tuvo, o tiene aún:

Cuando mi memoria converge para hacerme un replanteo de ideas, mi mano derecha rasca mi cabeza e intenta seducirme con nuevas concepciones, es por eso que cambio, que me contradigo y me miro y me digo en el espejo:

– ¿Estás seguro, deseas esto?, no dudes más. Estoy seguro, sé que puedo hacerlo, sé que danzo cuando mi mano derecha rasca mi cabeza, ¿por qué dudar, por qué no ser?

Recojo mis canas del aire y vuelvo a peinarlas, estoy en el aire porque vuelo, mi cuerpo se mueve, pero mi alma se eleva y se siente ella, se siente yo. (BITÁCORA DE JUANDA, 2021)

Extensión corporal de la cotidianidad

Lady: A veces, cuando damos los primeros pasos o aletazos de la vida, siendo bebés, nos enfrentamos a algunos miedos y algunos anhelos que nuestro cuerpo aún no es capaz de alcanzar, voltearse al estar acostados, correr alguna silla, volar, algún plato que se quiere abarcar o simplemente una cuchara que quiere llevarse a la boca y desde el cuerpo y las capacidades del bebé, no se logra; desde allí Juanda comenzó a intentar métodos de aprendizaje desde la cotidianidad que le fue siendo dada.



Juanda: Mi hija Amelia, con diecinueve meses de vida (en el mes de octubre de 2021), intenta sus propios métodos. Y, ella me ha enseñado desde su ensayar metódico, la paciencia y la entereza de su constante aprendizaje frente a cada imagen y sensación de su mundo, ella en el reconocimiento de nuestro espacio me ha potenciado metódicamente desde el movimiento de mi cuerpo ante lo desconocido. Amelia desde su inquietud me lleva a reflexionar sobre un cuerpo que se expande mientras reconoce su expansión y el lugar en el que esta sucede; cuando Amelia estaba en la cama y no había conseguido conocer los movimientos precisos para bajarse de ella, simplemente expandía su cuerpo, habitaba ese lugar, desnudaba las almohadas, bailaba acostada con las cobijas que luego tiraba al suelo, su cuerpo comenzó a adaptarse y aprendió a bajarse de la cama en medio de risas. Un método que ella experimentó, y en su singularidad, logró inventar sus propias maneras de operar con sus movimientos.

Lady: Esto me trae a la memoria una autora que Juanda leyó, la autora española María Zambrano, cuando habla del método en la investigación en su texto Notas de un método:

La determinación de las condiciones, y de su creciente progreso, de un viviente, «a priori» de la experiencia, comenzando por el establecimiento de su posibilidad, sería y es, entonces, el método que se requiere. Mas el riesgo de un método «a priori» es grande con respecto a la experiencia de la vida. Recaería sobre ella, sobre la vida misma y sobre el brotar de la experiencia, como una falta original, privándola de su indispensable inocencia (ZAMBRANO, 1989).



Juanda: Y cuando Amelia se bajó de la cama comenzó a explorar la habitación, las mesas de noche que contenían cremas y ungüentos para su piel se convirtió en su escritorio, se convirtió en su océano donde encontraba día a día distintos tesoros, aprendió a abrir los cajones de esas mesas de noche hasta que encontró el clóset que también tenía cajones, e imitando los movimientos que hacía para abrir sus primeros cajones, abría todos los cajones que se iba encontrando, de manera que fue colonizando esa habitación, y poco a poco fue suya mientras interactuaba con las materialidades allí presentes.

Pero qué hay más allá de esa habitación llena de tesoros y obstáculos que ya no le imposibilitaban hacer lo que quería, pues comenzó a descubrirlo cuando vio que la casa era otro mundo, y cuando intentó salir de la habitación se encontró con un escalón que aún no sabía cómo evitar o mejor como sortear, comenzó con un gateo, después pidiendo ayuda estirándole la mano a quién estuviera cerca, luego encontró que las paredes servían de apoyo a su desplazamiento del piso a ese escalón; ese mismo escalón tenía que volverlo a bajar para llegar a la magnitud de su casa, y ahí comprendí a Zambrano (1989) cuando habla de que...

La experiencia precede a todo método. Se podría decir que la experiencia es 'a priori' y el método 'a posteriori'. Mas esto solamente resulta valioso como una indicación, ya que la verdadera experiencia no puede darse sin la intervención de una especie de método. El método ha debido estar desde un principio en una cierta y determinada experiencia, que por la virtud de aquél llega a cobrar cuerpo y forma, figura. Mas ha sido indispensable una cierta aventura y hasta una cierta perdición en la experiencia, un cierto andar perdido del sujeto en quien se va formando. Un andar perdido que será luego libertad.

Lady: Así sucesivamente, Amelia, con su método, como un hongo, fue esparciéndose por la casa conociendo las cajoneras del baño, las vitrinas en las que vestuarios y objetos artísticos se encuentran, los cajones de la cocina, los cajones de la biblioteca, la tierra que sirve de cimiento a las plantas, todo lo fue conociendo mientras reconocía su funcionamiento y su utilidad, no con el objetivo de invadir sino con el propósito inocente de aprender y familiarizarse con lo que habitaba su espacio del cual día a día aprendía ella, aprendían sus padres sorprendiéndose, riéndose y preocupándose inoficiosamente por ese reconocimiento del mundo, su mundo que en ese entonces sus padres, no conocían como ahora,

Porque la experiencia tiene que ver, también, con el no-saber, con el límite de lo que ya sabemos, con el límite de nuestro saber, con la finitud de lo que sabemos. Y con el no-poder-decir, con el límite de lo que ya sabemos decir, de lo que ya podemos decir, con el límite de nuestro lenguaje, con la finitud de lo que decimos. Y con el no-poder-pensar, con el límite de lo que ya sabemos pensar, de la que ya podemos pensar, con el límite de nuestras ideas, con la finitud de nuestro pensamiento. Y con el no-poder, con el no-saber-qué-hacer, con nuestra impotencia, con el límite de lo que podemos, con la finitud de nuestros poderes (LARROSA, 2009, p. 211).

Juanda: Quise también expandir mi cuerpo y conocerlo desde el método de Amelia, jugar con ella como ella jugaba, abrazar sus muñecos como ella los abrazaba quizá ritualizando esos momentos, quise permitir que ella me enseñara ese conocimiento del mundo, que me mostrara cómo colonizar con mi cuerpo un espacio sin invadirlo, sino aprendiendo de él a modo de ritual y empecé a encontrarme con sensaciones y emociones que se generan indescriptibles para mí, es decir que sentí, porque...

Un cuerpo es alcanzado por una sensación cuando le cuesta nombrar lo que le pasa, cuando lo que le pasa desestabiliza los discursos que tiene preparados para explicarse. La sensación viene del exterior y hace oscilar los contornos del cuerpo. Las sensaciones son invasiones extra-territoriales, son 'invasiones bárbaras', porque vienen de una zona no identificada y atacan de forma incierta (FARINA, 2005)

... de esa manera fui dejando que mi cuerpo fuera cuerpo-hongo que se expandía como Amelia y su cuerpo por los distintos rincones de nuestro hogar y después de que ella me enseñó quise mostrarle lo que yo hacía en mi espacio experimentación y ella aprendió a mover su cuerpo acompañado de palabras, de canciones que demostraban que el cuerpo habla, que el cuerpo se expresa y que a veces no lo sabemos, descubrió otro método, otras historias, y "Las historias son mentiras imposibles, pero sin ellas no nos sería posible vivir. Sin historias es imposible experimentar espacios" (PARDO, 1991), Amelia experimenta el espacio, los espacios, inventa su historia.



Ahora siento que conozco mi casa desde el saber habitarla, ya que la experimenté y la exploré, caminé en algunos espacios de ella, jugué con mis niveles corporales y siento que mi hija Amelia me ha habitado con su esencia, mi cuerpo se ha expandido y extendido en nuestra casa, nuestro hogar me ha convertido en hongo, soy cuerpo hongo y quisiera seguirlo explorando.

Cuerpos sensibles desde la virtualidad

Juanda: Con los estudiantes de la Corporación rural L. E., con los cuales me encontré de manera virtual, realizamos una serie de 3 talleres donde contemplaban el espacio y los objetos

que estaban allí para crear algo distinto, percibiéndose e incomodándose desde las sensaciones que se generaban en esa conexión con su cuerpo y los distintos objetos que encontraban, concentrándonos en la exploración del cuerpo-animal y la conexión con la literatura.

En un primer encuentro se hizo la introducción al teatro desde la literatura y luego se habló de esta como creadora de imágenes, así pretendía promover un reconocimiento de la literatura como otra alternativa para encontrarnos con el teatro y viceversa a partir de las imágenes generadas.

Lady: también se hizo la presentación de cada uno de los estudiantes y ellos hablaban sobre sus intereses acerca del teatro y un ejercicio visual desde la mirada alrededor del espacio en el que se estaba.



Juanda: el segundo encuentro-taller se enfocó hacia el rostro y el cuerpo teatral donde se motivó a los estudiantes a reconocer por medio de ejercicios corporales que el cuerpo habla.

Lady: estos ejercicios fueron interesantes porque los estudiantes manifestaron su comprensión sobre el comportamiento del cuerpo en distintos momentos de la vida y como transmite emociones y sensaciones, y una de esas sensaciones fue la incomodidad o pena frente a los ejercicios, pero también ayudó a potenciar hasta los resultados que ellos esperaban de sí mismos. El tercer taller, trató sobre el Cuerpo-Animal, Juanda quería que los estudiantes pudieran reconocer por medio de ejercicios corporales que el cuerpo tiene comportamientos animales de acuerdo a la interacción con objetos e hizo una expresión corporal de acuerdo con la necesidad de interacción con una silla y unos animales de juguete. Recuerdo que a los estudiantes les agradó la imitación inconsciente del comportamiento animal y un estudiante manifestó que era muy importante reconocernos como animales y como poseedores de un Cuerpo-Animal.

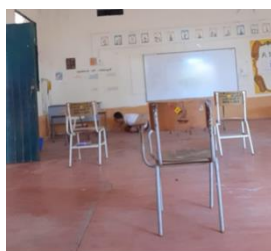


Juanda: fue grato experimentar desde otros cuerpos y sus sensaciones, las cuales manifestaban como la incomodidad que genera algunas posiciones en conexión con el objeto, invitaban a relacionarse entre sí, generando distintas formas de escuchar, de mirar y percibir lo que los rodeaba, y creando de manera inconsciente una danza, donde también se experimentó por parte de ellos esa sensación de vacío.

El deseo de mi metodología a partir de un teatro posdramático, es volver a la mirada una experimentación que intente responder las preguntas sobre las percepciones y sensaciones del cuerpo, viéndolas como creadoras de experiencias.

Lady: Juanda nunca ha pretendido dar respuestas exactas frente a algunas situaciones, pretende ser y que cada quien encuentre ese sentir por medio de lo posdramático de la vida que es el mismo teatro.

Experimentación en aula de escuela rural – lo que creí abandonado



Juanda: Llego a esta escuela y el crujir de las tejas de Eternit me van avisando que la temperatura aumenta y que mi cuerpo está aquí, sintiendo el nuevo día y abrazando las nuevas ideas que con las sillas y las pinturas de las paredes danzan en este salón, cerca de mí los árboles me llaman la atención y crean una ventisca que me abre los ojos, siento como si me susurraran al oído: “*hazlo, juega, conócenos*” y comienzo a explorarme en este espacio o mejor, dejo de lado el egoísmo y siento cómo este lugar, este salón, es el que comienza a experimentarme. Contemplo el espacio, lo camino y entro en un estado de extrañamiento frente a este lugar, me siento extraño pero quiero usar eso a favor, experimentarlo más a fondo, nunca había hecho consciente que tanto verde me acompañara, una rama cruje en algún otro lugar de la escuela, es una rama seca, se siente como se arrastra en sus muletas de viento, así me arrastro, es incómodo aunque el suelo está tibio, conozco el suelo desde esa posición reptil que me empuja a concentrarme en el suelo, un ave entra y sobrevuela, me mira y se va, me intimidó y me preguntó ¿por qué mejor no vuelas?, pensé y me respondí, lo intentaré, quisiera hacerlo algún día.

Lady: luego Juanda fue a las columnas de concreto de ese lugar, expuestas en el pasillo como esfinges que no ponen acertijos, las abrazó y les agradeció danzando a manera de ritual y de hacer presencia allí.



Juanda: un bicho viene a mí, me zumba, me pica y sella el ritual, hemos acabado, no hay azul, el cielo está gris, va a llover, me dijo el ave que mejor volara con firmeza y sensibilidad, quizá vuelva, quiero intentarlo, que el pensamiento vuele, dance, quiero expandirme, ser hongo, apropiarme un poco de mí y el espacio en el que estoy, no como un colonizador ni como un dueño del lugar, más bien como cuando hay una humedad permanente en un lugar y con los días empieza a sentirse y verse verdoso mostrando que ahí hay vida, y por último ese hongo transforma los espacios y crece como colonizándolos, o colonizándose, así quiero pensar, ser, explorarme Cuerpo-Hongo, que se nutre, se transforma, colapsa, transforma lo habitado y lo habita moviéndose con su pensamiento, danzando, dejando que lo otro sea, en este cuerpo. Como diría Heiner Müller *es el salto, no el paso, lo que posibilita la experiencia*, y al comprender que hay inestabilidad y contradicciones en este terreno que me he llevado a recorrer, me paro sobre el pupitre, me paro sobre las sillas, vivo los objetos que me muestran las ideas que evoco, miro hacia abajo, me lanzo, salto, siento el vacío y siento la luz que me cobija como mostrándome el camino,

por eso lo miro, me miro desde arriba, desde abajo, desde los lados para mirar y sentir lo minúsculo que soy, por eso me emociona hacer teatro, ver teatro, mirar teatro, abrazarme teatro, moverme teatro, encontrarme en mi propio cuerpo y en ese camino, en mis formas y en mi presencia, a veces me esquivo, pero el teatro insiste firmemente en dejarse sentir presente en mí.



Lady: parece que Juanda viviera lo que Didi Huberman diría en una entrevista... he vivido mi infancia en un taller de pintor, el de mi padre, y desde muy joven empecé a trabajar en museos de arte contemporáneo. A mi juicio, eso lo cambia todo, porque me ha llevado a partir de los objetos para llegar a la elaboración teórica, en mayor medida que ser un filósofo ya formado que toma objetos y encuentra en ellos simplemente ejemplos que ilustran una idea (DIDI-HUBERMAN, 2019).

Juanda: Valeria Radrigán (2018), en su texto *Hacia una teatralidad Cyborg: estrategias de anti-resistencia medial*, menciona como a partir de unas nuevas corporalidades respecto a la noción de lo vivo, se puede replantear unas formas de encuentro y presencia de la condición humana frente a las artes y por medio de ésta relación que ayuda a una autogestión de la identidad y determinación del propio cuerpo, va a mencionar una tríada, con la cual tomo un poco de distancia, Valeria nos habla del *cuerpo-humano-vivo* y que sólo por medio de esa tríada se va a tener conciencia de la presencia de las acciones corporales, físicas y verbales, y que esto es lo que termina dando esencia a lo escénico y a su vez centrándose en lo vivo para poder desplegar una idea de teatralidad.

Lady: pero consideré necesario que Juanda tuviera presente que no sólo lo vivo es lo que le iba a dar un accionar teatral, y no sólo lo humano es lo que tiene cuerpo, por eso revoloteé para que el intentara distanciarse de esa tríada del *cuerpo-humano-vivo* para llegar a unos términos como el Cuerpo-Hongo, Cuerpo-Animal, que en ese momento le dieron pie para traer esa frase que en algún momento mencionaría Peter Brook, “un hombre camina por un espacio vacío mientras otro lo observa, y esto es todo lo que se necesita para realizar un acto teatral”, (BROOK, 1968), yo no quería que él se detuviera en que es el hombre el que camina, quería que comprendiera el hecho de detenerse en el espacio vacío, jajaja, y ni siquiera le importó que otro observara a ese hombre que camina, le importó el espacio supuestamente vacío, y ahí entraron las preguntas a ser respondidas desde su percepción y su sensación, decía “¿será que está vacío?” o “¿será que se siente vacío?”, “¿será que hay vacío?”, “¿será que estamos vacíos?”, “¿qué es el vacío?”. Esas preguntas lo llevaron a darle fundamento a su investigación-creación.

Nacimiento de lady – lo danzante en una mariposa

Juanda: Con el deseo de conocer el charco Golondrinas, ubicado en una vereda del departamento del Tolima, emprendí una travesía que según las indicaciones duraría 20 minutos desde el lugar de donde salí. Me perdí y en una grabación que hice en ese momento digo: “es demasiado frustrante no saber el camino, sentirse perdido, sé dónde estoy, pero me siento perdido, escucho el agua, sé dónde estoy, lo que no sé es hacia donde debo seguir”. Y es como si lo mismo pasara por esos días en mi investigación, sabía dónde estaba y lo que quería, pero no sabía qué camino elegir, hacia dónde seguir, necesitaba algo que me mostrara el camino.

Pasó cerca una mariposa azul que solo después supe que era una *Rhetus Periander*, de la familia Riodinidae. Se posó entonces sobre una hoja y como invitado a hablarle le dije: “No sé qué haré, pero si puedes llevarme, quedaré muy agradecido contigo”. Entonces la mariposa, que en ese entonces no tenía otro nombre que *Rhetus Periander*, voló, y de manera muy desenfrenada la seguí, convencido de que me guiaría hasta Golondrinas, de repente la mariposa se perdió, y lo único que veía en el fondo del paisaje y entre las hojas era el agua de Golondrinas.

Lady: lo había llevado, pero también me había ido, no podía darme las gracias como quería.

Juanda: hasta que caminando un poco más encuentro en su esplendor el charco Golondrinas, y en una hoja, la mariposa, que se quedó todo el tiempo siendo mi guía desde la danza, lo danzante en una mariposa que observa desde su vuelo como me baño en el agua cristalina que fluye, quizá necesitaba este viaje para soltar algunas palabras y tomar otras, el agua fría me refresca, las ideas nuevas me plantean el deseo posdramático de que la mariposa tenga voz en mi vida-investigación.

Lady: idea que me pareció lo suficientemente agradecida conmigo, y aquí estoy, la guía de su travesía.



Juanda: A veces creemos estar perdidos y solo basta que alguien, sin importar su tamaño, nos muestre un poco la luz para encontrar aquello que necesitamos, no necesariamente lo que queremos, porque el destino pone las cosas justo donde las necesita, allí pude experimentar lo danzante del agua, lo danzante de la mariposa que a partir de ese momento llamé Lady en honor a alguien amante de la danza contemporánea y que por medio de su corporación ha influido en el pensamiento de muchos jóvenes y de sí misma, potenciando el cuerpo hacia las distintas formas de crear, Lady compartió conmigo mi infancia y fue mi consejera por mucho tiempo, la que muchas veces me mostró el camino como la *Rhetus Periander*, por eso esa mariposa se llama Lady, ya que en ella y por ella encontré el camino, en ella veo el pensamiento danzante.

Experimentaciones danzantes



Juanda: El cuerpo habla, grita, calla, ríe, se observa, pero nada de eso, por lo menos no siempre, se vive de manera armoniosa (EN MOVIMIENTO, 2020) por ello, desde hace unos meses, adecué en la casa que me habita, un lugar auténtico, un lugar que me habitara y me permitiera

habitarlo en todo su esplendor. Jugué en este lugar al reconocimiento del cuerpo por medio de ejercicios espaciales y actorales, utilizando a veces algunos vestuarios y objetos que me ayudaran a romper rutinas, en este espacio pude y puedo ser los personajes que me han habitado desde el teatro, volviendo a ellos para escucharlos y repensar mis ideas desde lo que me dicen frente a la masculinidad, el teatro, lo virtual a lo que nos ha obligado la pandemia, la interacción con objetos desde la desnudez, y como esto potencia la alternativa de tener en mí como docente un pensamiento danzante que fluya frente a cada posibilidad.



Resultados: consolidación del espacio de experimentación – apropiación del propio entorno

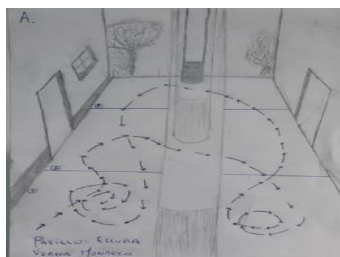
Lady: El espacio de experimentación te facilitó las aventuras que se mueven contigo hacia un pensamiento danzante mostrándote muchas veces el camino desde la incomodidad y desde la salida de confort que a veces se ve reflejada en las rutinas, el espacio de experimentación es un laboratorio creativo de experiencias que tiene Juanda siempre a su alcance y al de sus personajes y mis silencios.

Planos escénicos desde lo posdramático – lugares donde fluyó el pensamiento

Juanda: Se producen tres planos escénicos desde lo posdramático (en este artículo veremos uno detallado y otro en código QR que estará en la discusión de resultados para mayor ilustración) donde se da lugar a las voces del personaje y a las reflexiones a partir de las experimentaciones realizadas; la realización de estos planos se dio también gracias a la decisión de visitar distintos lugares que potencien el pensamiento danzante y la investigación creación desde lo errante y lo nómada.

Lady: Estos planos escénicos desde lo posdramático retratan principalmente los movimientos de Juanda y cómo la experimentación lo ha permeado. Cada plano tiene un nombre (A, B, C) y cada uno está dividido en tres partes, primer plano (1), plano centro (2) y tercer plano (3). Se recomienda acompañar la lectura de planos con una canción (QR), esta fue importante en los desplazamientos realizados en estos lugares.

Juanda: Los recorridos por el primer plano demuestra los intereses principales. Son los movimientos más directos, sensaciones más activas e indescritibles. Los recorridos por el plano centro es el dominio y ubicación de nuestros movimientos. Es la parte consciente y pensante. Los recorridos por el tercer plano son las intenciones, motivos, deseos inconscientes que activa los pensamientos y sensaciones.



A. Pasillo de la escuela

Basado en planos escénicos: planos escénicos (valegonchisco7b.blogspot.com)

Discusión de resultados

Juanda: Farina (2005) habla de que un cuerpo es alcanzado por una sensación cuando le cuesta nombrar lo que le pasa, y a mí personalmente eso me costó cantidades, porque quería respuestas cuando lo que evidenciaba era eso de que la sensación viene del exterior y hace oscilar los contornos del cuerpo.



Video de plano

Lady: Larrosa (2009) dice que la experiencia tiene que ver, también, con el no-saber, con el límite de lo que ya sabemos, con el límite de nuestro saber, con la finitud de lo que sabemos.

Juanda: Y mi recorrido como padre ha sido ese no saber-sabiendo, viviendo la experiencia al límite de lo que sé. Lo dice Zambrano (1989), el método ha debido estar desde un principio en una cierta y determinada experiencia y hasta una cierta pérdida en la experiencia, un cierto andar perdido de quien se va formando. Un andar perdido que será luego libertad.

Conclusiones

El cuerpo a medida que fue siendo por un espacio, fue tomando distintos comportamientos que lo llevaban a caminos de aprendizaje que aun mueven y conmueven su pensar y hacer, estas sensaciones son importantes en un maestro en formación para fundamentar allí la mirada hacia nuevos estilos de una enseñanza más flexible.

El maestro de Lengua Castellana como formador de un pensamiento danzante en la educación, es necesario que haga propio su cuerpo y su propio pensamiento danzante en el aula y la sociedad, y con esto transmutar al Cuerpo-Hongo como facilitador de los distintos aprendizajes que se adquieren desde los propios cuerpos y sus expansiones.

El teatro posdramático mueve las fibras del cuerpo de quienes lo viven, a mí me llevó a darle relevancia a las vivencias y experiencias, más que a textos y actores, estas distintas maneras de hacer y jugar con el teatro, llevan al encuentro consigo mismo en los caminos de la incomodidad y la creación.

El cuerpo habla y el cuerpo vive a medida que expresa lo que siente, allí radica su movimiento, su danza, y estas son las sensaciones que llevan a catapultar(nos) hacia una reflexión en sí mismo, explorando ese no saber en las posibilidades de creación.

Referências

BROOK, P. **El espacio vacío**. Madri: Península, 1968.

CABRALES, A. **La casa por el tejado** [Grabado por F. & Fitipaldís]. España, 2004.

DIDI-HUBERMAN, G. Entrevista a G. C. Padial. Pensar las imágenes, pensar por imágenes, pensar con las manos: conversación con Georges Didi-Huberman. **El intelectual y su memoria**, 2019.

EN MOVIMIENTO, (2020). [Película].

FARINA, C. **Arte, cuerpo y subjetividad**: estética de la formación y pedagogía de las afecciones. 2005. 408f. Tesis (Doctorado Educació i Democràcia) – Departament de Teoria i Història de l'Educació, Universitat de Barcelona, 2005. Disponible em: <https://www.tdx.cat/handle/10803/2899>.

GONZÁLEZ, D. Divagaciones de una traductora. **Pausa**, n. 36, 2014. [online]. Obtenido de: <https://www.revistapausa.cat/519/>.

LARROSA, C. S. J. **Experiencia y alteridad en educación**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

ONETO DOMENECH, Paulo. Nomadología Deleuze-Guattari. **Escritos**, Medellín, v. 25, n. 54, p. 243-261, ene./jun. 2017.

PARDO, J. L. **Sobre los espacios**: pintar, escribir, pensar. Madrid: Ediciones del Serbal, 1991.

RADRIGÁN, V. Hacia una teatralidad cyborg: estrategias de anti-resistencia medial. **Ovejas Muertas**, 03 de marzo de 2018. Obtenido de <https://ovejasmuertas.wordpress.com/2018/03/03/hacia-una-teatralidad-cyborg-estrategias-de-anti-resistencia-medial/>.

ZAMBRANO, M. **Notas de un método**. España: Mondadori, 1989.

Sobre o autor

Juan David Tabares Uribe: Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana. Universidad de Antioquia. Profesor de teatro en los municipios de Donmatías, Santa Rosa de Osos y Carolina del Príncipe, Antioquia. Fundación Concreto, Programa: Jornada Escolar Complementaria, Comfama.

E-mail: juancho814@yahoo.es.