

PARAFERNÁLIAS

Diferença Artes Educação



INDEP
Instituto



INDEPIN INSTITUTO

O Instituto de Desenvolvimento Educacional e Profissional Integrado – INDEPin – oferece cursos livres em diferentes áreas e atua como Editora, através de publicações colaborativas em formato impresso sob demanda e em formato digital para download gratuito. O Instituto não visa lucro com essas propostas de publicação, apenas busca contribuir para que produções de diferentes áreas sejam disponibilizadas facilitando o acesso.

DANIELE NOAL GAI

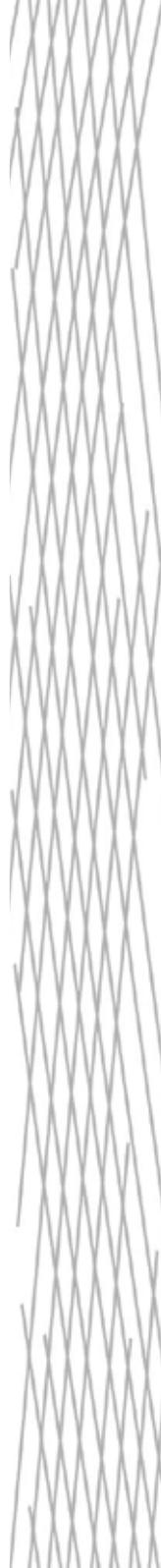
WAGNER FERRAZ

(org.)

P A R A F E R N Á L I A S |
Diferença Artes Educação

1ª Edição

Porto Alegre
INDEPIn
2013





Copyright @ 2013 Daniele Noal Gai & Wagner Ferraz (Org.)

Organização:

Daniele Noal Gai & Wagner Ferraz

Projeto Editorial:

INDEPIN - Miriam Piber Campos
Processo C3 - coletivo de várias coisas - Wagner Ferraz

Capa:

Anderson Luiz de Souza e Luísa Trevisan Teixeira

Arte da capa:

Anderson de Souza

Layout e diagramação:

Diego Mateus e Wagner Ferraz

Revisão de Texto:

Carla Severo Trindade

INDEPIN Editora - Coordenação Editorial
Miriam Piber Campos e Wagner Ferraz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P22 Parafernália I: diferença, artes e educação. / organização de Daniele Noal Gai Wagner Ferraz. – Porto Alegre: INDEPIN, 2013.
221p.: il.

ISBN: 978-85-66402-02-5

1. Educação. 2. Artes. 3. Textos poéticos.
I. Gai, Daniele Noal. II. Ferraz, Wagner.

CDU 37.01

Bibliotecária Responsável: Ana Lígia Trindade CRB/10-1235

2013

INDEPIN Editora

www.indepin-edu.com.br

Autores

Amanda Maurício Pereira Leite – UFSC
Anderson de Souza - FEEVALE
Anelise Vargas – UFRGS
Carla Rodrigues – UFPEL
Cláudia Rodrigues de Freitas – UFRGS
Carla Karnoppi Vasques – UFRGS
Cristian Poletti Mossi - UFSM
Daniela Medeiros – SMED Ijuí/RS
Daniele Noal Gai – UFRGS
Eduardo Silveira – UFSC
Elisandro Rodrigues – SMED Sapucaia do Sul/RS
Felipe Leão Mianes - UFRGS
Júlia Reis – Rede de Ensino de Porto Alegre/RS
Larisa da Veiga Vieira Bandeira – UFRGS
Luísa Trevisan Teixeira - UFRGS
Lorena Mansanari Saibel – UFRGS
Máximo Daniel Lamela Adó - UFRGS
Olívia de Andrade Soares - UFRGS
Patrícia Graff – SMED Ijuí/RS
Renata Ferreira da Silva - UFSC
Samira Lessa Abdalah – UERGS
Tiago Cortinaz – UFRGS
Wagner Ferraz – UFRGS





Sumário

Apresentação - 9

Carla Rodrigues – UFPEL

Notas de Abertura - 11

Daniele Noal Gai – UFRGS; Wagner Ferraz – UFRGS

Sobre realidade e ficção no drama do intelecto - 15

Máximo Daniel Lamela Adó - UFRGS

Carta ao crânio - 35

Eduardo Silveira – UFSC

Pequena nota sobre o texto - 39

Renata Ferreira da Silva - UFSC

giZ de Hercia - 43

Daniela Medeiros – SMED Ijuí/RS; Elisandro
Rodrigues – SMED Sapucaia do Sul/RS

Inventários Escolares - 51

Larisa da Veiga Vieira Bandeira – UFRGS

Dos mapas mentais às redes e corpos que se expandem/expandem - 59

Cristian Poletti Mossi - UFSM

Por uma pedagogia de estourar balões - 67

Lorena Mansanari Saibel – UFRGS;
Olívia de Andrade Soares - UFRGS

Saindo das “brechinhas” da inclusão - 77

Daniela Medeiros – SMED Ijuí/RS; Patrícia Graff –
SMED Ijuí/RS

Anie Fac - 93

Anderson de Souza - FEEVALE

Agenciamento residual - 97

Anderson de Souza - FEEVALE

**Nas fissuras do pensamento e da imagem: duas
questões de um Seminário Avançado em AICE
[Autor-Infantil-Currículo-Educador] - 107**

Elisandro Rodrigues – SMED Sapucaia do Sul/RS

Arquivos - 121

Luísa Trevisan - UFRGS

Parada em movimento - 133

Amanda Maurício Pereira Leite – UFSC

**O professor com chifres e a professora com asas,
em salas de aulas com rabos-penas-escamas-patas-
pintas-dentes... - 141**

Tiago Cortinaz – UFRGS; Júlia Reis – Rede de Ensino
de Porto Alegre/RS

**Intervenções Pedagógicas e Necessidades
Educativas Especiais: um olhar para além da
disciplina - 157**

Cláudia Rodrigues de Freitas – UFRGS; Carla Karnoppi
Vasques – UFRGS; Daniele Noal Gai – UFRGS



**Por vagalumes:
fotocartografia e deficiência visual - 177**

Anelise Vargas – UFRGS; Daniele Noal Gai – UFRGS;
Felipe Leão Mianes - UFRGS

pontos Sonhoríficos - 199
Samira Lessa Abdalah – UERGS

**Corpo que dança:
potência para falsificações de si - 209**
Wagner Ferraz - UFRGS

Apresentação

Quais de nós não reunimos parafernália no nosso dia a dia?! Trata-se de um conjunto de equipamentos necessários para enfrentar a vida em cada ação à qual nos lançamos. Por vezes, elas se encontram reunidas em uma caixa de ferramentas com palavras e coisas que nos afectam. Por outras vezes, com sensações e sentidos os quais afectamos, desde as forças contemporâneas que atravessam e constituem os modos atuais de existência.

É isso que aqui encontramos: rabiscos, sussurros, ditos, gritos e escritos, em um primeiro movimento que coleta acontecimentos. Disso é possível fazer outra coletânea: de textos que falam da arte, da filosofia e da educação. Um esforço produtor de diferenças no limite de



variados domínios da investigação, curiosidade e afirmação de pensamentos que guiam as práticas profissionais, bem como professorais dos autores reunidos. Tarefa nada fácil tem sido transformar experiências em saberes quando o que queremos, prioritariamente, é pôr a vazar uma dada estrutura.

Wagner Ferraz e Daniele Gai coordenam o Grupo Parafernálias. Mas não é só isso. Eles também fomentam produções de seus integrantes e simpatizantes. Assim, temos em mãos essa publicação com dezoito textos. São escrituras marcadas tanto pela preocupação científica como pela análise artística. Trata-se, portanto, de brindar - com café quente perfumado ou bom vinho avermelhado - a coragem e talento dos autores ao fazerem frente às regras que enfraquecem os modos transdisciplinares de lidar com a Educação.

Carla Gonçalves Rodrigues

Notas de Abertura

Daniele Noal Gai - UFRGS

Wagner Ferraz - UFRGS

*

Desobrigados, textos e autores. Por abandono de referências. Catando moldes justos. Necessário à curiosidade. Metodológico na medida do credo. Prescritivo se assim for manuseado. Didático, sim. Por parafernâlias epistemológicas. Por poesias abertas e *desobjetivas*.

*

Preparo erótico. Encontro amigo. Inversão. Risadas. Perversão. Regado a café. Dentre as Avenidas Oswaldo Aranha – Escadarias da Duque de Caxias – Avenida Independência e dependências da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Almoços. Chimarrão. Suco de laranja. Suco de limão. Comidinha vegetariana no Senhor japonês. Do nono andar da Medicina as guloseimas doces. Gestado em 9 meses por uma grávida amiga e um amigo grávido de mestrado.

*

[*toda mistura de corpos será chamada de afecção* - @G_deleuze, em sua Aula sobre Spinoza]

*

O desejo: fazer qualquer coisa que repercuta diferente. Que tenha o óbvio e outras respostas para o óbvio nem tão óbvio assim. Que lide e trate do simples na educação. Que lide e trate do alegre na educação. Que lide e trate, por essas vias, a diferença. Assim como quem opta pelo barro, pelos pincéis, por retalhos e tinta em contrapartida do tédio, do catatonismo, da apatia, da prostração, da indisposição, do entorpecimento, da indiferença, da exclusão.

*

PARAFERNALIAS

Nexos Artes Educação:

trata-se de um grupo que começou seus estudos em 2011/02, timidamente, e que no ano seguinte passou a encontrar-se para leituras e estudo, tateando a Filosofia da Diferença. Surgiu, daí, a proposta de formação de um grupo que incluísse acadêmicos de Licenciatura e contemplasse algumas de suas inquietações no que se refere à educação e suas possíveis confluências. O grupo, liderado pelas Professoras Daniele Noal Gai e Liliane Ferrari Giordani, e pelo Mestrando Wagner Ferraz, escreveu um projeto que foi registrado e avaliado pelo Departamento de Estudos Básicos, passou pela análise e aprovação da Comissão de Extensão da Faculdade de Educação e atualmente recebe incentivo e apoio da Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esta primeira publicação reúne textos de pesquisadores, acadêmicos, especialistas e curiosos convidados a escrever acerca da temática central do grupo atualmente (ano de 2012): Diferença, Artes e Educação. Material este que quer dar a pensar a educação, ampliando e harmonizando sentimentos e expectativas em relação à atuação em educação, favorecendo modestamente a formação profissional e a inserção num trabalho condigno à ética na educação.

*



PARAFERNÁLIAS

Diferença Artes Educação

O que compõe este grupo de autores e seus textos?

- Licenciaturas e diferença [a potencial criação de um espaço de confluência entre ciência, filosofia, artes e coisas de escola];

- Arte contemporânea, poesia, contrassensos, nexos e educação [a exploração de artefatos das artes para a inversão de axiomas e proposições para a educação e, quem sabe, para uma tal inclusão];

- Parafernalias
[tudo que couber e que não tiver cabimentos].

**Sobre realidade
e ficção no
drama
do
intelecto**

15

Máximo Daniel Lamela Adó - UFRGS

Nil sapientia odiosius acumine nimio; na sabedoria, nada mais odioso que julgar-se sábio (cf. Poe, 1996, p.63). Edgar Allan Poe atribui a frase acima a Sêneca, prefigurando-a como epígrafe no conto “A carta roubada” [“The Purloined Letter”, 1844]. Tal frase certamente poderia ter sido pronunciada por Auguste Dupin, personagem de Poe que aparece em três de seus contos, a saber: “A carta Robada”, “Os crimes da Rua Morgue” e “O Mistério de Maria Roget”. Dupin é um detetive que resolve todos os casos [três] a partir do uso da razão intuitiva, considerando que tudo são indícios para a derradeira resolução, ou melhor, dedução. Em “A Carta Roubada”, Dupin deduz o mistério pelo escrutínio da perspicácia do ladrão. O detetive Dupin age pela aplicação de um método indiciário, uma vez que concebe que a realidade, mesmo sendo opaca, deixa sinais que permitem decifrá-la (Ginzburg, 2007, p.177). Tal método está mais para a análise do que para o cálculo. O cálculo, segundo Poe, exigiria mais da atenção. Temos como exemplo o jogo de xadrez, em que a probabilidade de erro, devido à desatenção, é de nove entre dez, uma vez que o xadrez possui uma variedade complexa de movimentos, de modo que “o que é apenas complexo é considerado profundo” (1996, p.8, Grifo nosso). Já a análise exige menos da atenção e mais da perspicácia. Ele dá o exemplo do jogo de damas, no qual os movimentos são únicos. No jogo de damas, devido à pouca variação de movimentos, as probabilidades de erros são reduzidas. Neste jogo simplificado é a acuidade de ambos os jogadores o que mais importa. Desse exemplo pode-se presumir que a análise está carregada de intersubjetividade, enquanto o cálculo baseia-se no exame atencioso do rigor quantitativo das probabilidades. Nas palavras de Poe, “o analista mergulha no espírito de seu oponente, identifica-

se com ele e não raramente observa, assim, de relance, o único método (às vezes absurdamente simples) pelo qual pode levá-lo a erro ou a precipitação no cálculo” (1996, p.9). Deste modo Poe coloca em perspectiva de análise, ou observação, a ideia de que um simples jogo de damas desafia mais decidida e proveitosamente os altos poderes do intelecto do que a frivolidade elaborada do jogo de xadrez (Poe, 1996).

Esse exame de distinção entre o cálculo e a análise é destacadamente desenvolvido por Poe no conto “The murders in the Rue Morgue”, traduzido como “Os crimes da Rua Morgue” ou “Os assassinatos da Rua Morgue”. No entanto, o tema, como um problema a ser indagado, perpassa toda sua produção textual: ensaios, contos e poemas. No conto destacado acima o narrador o inicia com as seguintes palavras:

As características mentais tidas como analíticas são, em si, pouco passíveis de análise. Nós as apreciamos apenas em seus efeitos. Delas sabemos que, entre outras coisas, são sempre para quem as possui em alto grau uma fonte do maior prazer. Como o homem forte exulta em sua habilidade física, deleitando-se com exercícios que façam seus músculos agirem, também o analista se glorifica naquela atividade moral que *desenreda*. Ele deriva prazer até das mais triviais ocupações que possam trazer seus talentos à tona. Gosta de enigmas, de adivinhações, de hieróglifos; exibindo em cada uma das soluções um grau de *acumen* [acuidade] que parece às mentes comuns, sobrenatural. Seus resultados, trazidos pela alma e essência do método, têm, na verdade, todo um ar de intuição. (Poe, 1996, p.7)

Interessa-nos observar, partindo da temática desenvolvida por Poe, certa fragilidade e incômodo



existentes na contraposição entre racionalismo e irracionalismo. De tal contraposição, que parece algo de simples observação, deriva todo um significado epistemológico, ou, ainda, uma história das ideias que reverbera na produção crítica de toda e qualquer forma de conhecimento, dentre elas está a da arte. Não pretendemos adentrar um estudo com respeito à história das ideias, epistemologia ou modos de conhecer da arte, mas alinhar algumas observações com respeito a certo drama do intelecto. Com isso, buscamos observar que as formas do saber tendencialmente mudas, como a arte — uma vez que suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas, geralmente ligadas à experiência cotidiana e a elementos imponderáveis —, estão mais para uma crítica que assume, com rigorosa análise, a suspensão de um juízo absolutizante e um método ou estatuto frágil, como o do chamado paradigma indiciário (Ginzburg, 2007), do que a uma noção de rigor, legada da física galileana, em que prepondera o lema escolástico *individuum est ineffabile* [do que é individual não se pode falar], e, no entanto, não pode confundir-se com irracionalismo ou mera atividade intuitiva.

Parece que é com Nietzsche que o declínio do pensamento sistemático começa a ser rivalizado, ou melhor, contornado e acompanhado por um pensamento aforismático e que questiona a ideia de verdadeiro e falso como proposição moral (Nietzsche, 1987). Ginzburg observa que o termo Aforisma, “era o título de uma famosa obra de Hipócrates” (2007, p.178). E que

A literatura aforismática é, por definição, uma tentativa de formular juízos sobre o homem e a sociedade a partir de sintomas, de indícios: um homem e uma sociedade que estão doentes, *em crise*. E também “crise” é um termo médico,

hipocrático. Pode-se demonstrar facilmente que o maior romance de nossa época — a *Recherche* — é constituído segundo um rigoroso paradigma indiciário. (Ginzburg, 2007, p. 178)

No entanto, que rigor pode ser alcançado no paradigma indiciário? Aliás, o que vem a ser o paradigma indiciário?

Segundo Carlo Ginzburg (2007, p.143-179), o paradigma indiciário diz respeito a um modelo de conhecimento que está arraigado nos sentidos. No entanto, tal condição intuitiva “não tem nada a ver com a intuição suprassensível dos vários irracionalismos dos séculos XIX e XX” (Ginzburg, 2007, p. 179), e tampouco pode ser classificada por uma consideração hierárquica que a destaque como um conhecimento superior. Aliás, pelo contrário, pode-se observar que o paradigma indiciário está presente em diversas formas do conhecimento, culturas e sociedades, e sua estrutura epistemológica encontra-se, no âmbito das ciências humanas e sociais, como modelo de investigação. Falando em investigação, é disso que se trata: o paradigma indiciário é um método, ou melhor, modelo investigativo que está presente nas raízes de nosso modo de apreender, interpretar e ressignificar o mundo.

A caça é um dos exemplos utilizados por Ginzburg para identificar tal modelo de conhecimento, pois é seguindo sinais, pistas, rastros, vestígios, sintomas que o caçador chega a sua presa e, antes disso, procura reconhecer seus hábitos, suas recorrências e estâncias, onde poderá não somente identificar por dedução, mas diagnosticar aquilo que pode ter ocorrido e gerado tal efeito. Como nos contos de Poe (que escolhemos como emblemáticos para a questão que aqui desejamos desenvolver), o que interessa está nos pormenores, nos



sinais que parecem insignificantes aos olhos dos leigos, ou daqueles que, como no exemplo do xadrez, relegam o modo de conhecer, tido como superior ou profundo, ao âmbito do cálculo e da demonstração. Em “A carta roubada”, Dupin identifica o paradeiro da carta pela perspicácia e pelo exame dos pormenores, que, sem dúvida, está carregado de uma análise entre espíritos¹. O detetive Dupin pensa o pensamento do ladrão, assim como Valéry, ao falar de Leonardo da Vinci, admite que seja pelo efeito que chega a Leonardo, isto é, ao modo de Leonardo compor suas obras. Mas, cuidado, o Leonardo do qual se fala é o Leonardo designado por aquele que fala, no caso Valéry. Deve-se notar que não é uma identidade civil que está em jogo, um Leonardo com data, dia, hora, local de nascimento, e sim seus efeitos, obras, rastros, sinais, índices, sintomas. Lemos em *Introdução ao*

1 - Prefiro utilizar-me da expressão “análise entre espíritos” ao termo intersubjetividade, uma vez que este último está associado à noção de sujeito e, com isso, a certa autonomia do Eu. A expressão “análise entre espíritos” vincula-se ao uso do termo espírito como desenvolvido por Paul Valéry, ou seja, a uma vida que desenvolve uma atividade pessoal que é universal; aos poderes do intelecto, que, como atividade interior e exterior, dá à vida as forças da própria vida e ao mundo a reação que o próprio mundo suscita nele. Enfim, o termo espírito está associado à possibilidade, necessidade e energia de distinguir e desenvolver atos que estão para além da conservação da vida ordinária, suas necessidades fisiológicas vitais, mas, na criação de outras que, mesmo não inferindo diretamente à manutenção da vida, não deixam de ser vitais a nossa espécie, enfim à construção de sentido que pode estar vinculada à cultura. E nessa atividade do espírito, seja na atividade que for, isto é, — seja em uma atividade que indique, por qualquer tipo de classificação, ser útil ou inútil —, as impressões que recebemos e a partir das quais reagimos perante o mundo e nós mesmos dependem dos mesmos mecanismos, dos mesmos membros, da mesma linguagem e modos lógicos que participam dos atos mais indispensáveis para o manutenção de nossa vida, tanto os mais gratuitos e reativos automatismos de repetição como os mais elaborados sistemas complexos do pensamento. As mesmas palavras nos servem para expressar nossas necessidades e para compor uma poesia; os mesmos músculos podem ser utilizados para a marcha ou para a dança, ou seja, somos dotados de um só instrumento que compõe isso que aqui escolhemos, com Valéry, chamar de espírito [Não podemos deixar de observar que o pensamento de Valéry, é influenciado pelo de Poe].

método de Leonardo da Vinci, de Paul Valéry:

O que fica de um homem é o que nos levam a pensar seu nome e as obras que fazem desse homem um signo de admiração, de ódio ou de indiferença. Pensamos que ele pensou, e podemos reencontrar entre suas obras esse pensamento que lhe é dado por nós: podemos refazer esse pensamento à imagem do nosso. É fácil figurarmos um homem comum: simples lembranças ressuscitam-lhe as causas determinantes e as reações elementares. Entre os atos indiferentes que constituem o exterior de sua existência, encontramos a mesma seqüência que existe entre os nossos; somos, tanto quanto ele, o elo entre esses atos, e o círculo de atividade que seu ser sugere não extravasa daquele que nos pertence. (1998, p.9)

Com isso, podemos aprofundar que o modelo indiciário vale-se de um rigor que pode ser entendido como o rigor da observação dos pormenores, ou ainda da autorreflexibilidade, que, ao pensar o outro, pensa a si mesmo como outro e seu reverso.

Foi observando pormenores que o historiador da arte italiano Giovanni Morelli criou um método para atribuir a autoria a quadros sem assinatura (Ginzburg, 2007, p. 144). O método de Morelli serve como modelo para pensar o paradigma indiciário nas ciências humanas e sociais. O mesmo foi conhecido como método morelliano (Ibidem) e consistia em

examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés. Dessa maneira, Morelli descobriu, e



escrupulosamente catalogou, a forma de orelha própria de Botticelli, a de Cosmè Tura e assim por diante: traços presentes nos originais mas não nas cópias. (Ibidem)

Tal procedimento é interpretado como típico de uma atitude moderna com respeito às obras de arte, uma vez que leva a apreciar os pormenores da obra de preferência a seu conjunto (Ibidem, p. 145). Vemos com isso que Morelli instituiu um método que, mesmo sendo pouco convincente aos críticos de arte por ser determinista e por não se colocar problemas de ordem estética, implica numa noção de rigor que difere do lema escolástico *individuum est ineffabile* [do que é individual não se pode falar], pois, para Morelli, é pela perspicácia da análise de pormenores particulares que se consegue atribuir a verdadeira autoria às obras. Assim, o método de Morelli é comparado ao método detetivesco, uma vez que o conhecedor de arte descobre o autor do crime, no caso um falsificador de quadros ou seu autor original, baseado em indícios imperceptíveis para a maioria (Ibidem). É fácil identificar o método nas aventuras de Sherlock Holmes, personagem de Conan Doyle, no detetive Dupin de Poe ou, ainda, em Voltaire (2006), que, ao escrever *Zadig ou o destino*, reelabora a fábula oriental dos três irmãos que conseguem descrever, por uma série de indícios, animais que nunca haviam visto (Ibidem, p.168). O método morelliano, também conhecido como método Zadig ou paradigma indiciário, segundo Ginzburg, também influenciou Freud na história da formação da psicanálise (Ibidem, p.148). Tanto no método de Morelli, com relação à identificação das obras de arte, como na literatura de crime, enigma e mistério e ainda na psicanálise freudiana, “pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível”. (Ibidem, p. 150) Ginzburg chama a atenção para a relação existente

entre o paradigma indiciário e a semiótica médica, uma vez que, curiosamente, tanto Morelli, como Doyle e Freud estudaram medicina, “a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos dos leigos” (p. 151).

Deste modo sabemos, com Ginzburg, que

“Decifrar” ou “ler” as pistas dos animais são metáforas. Sentimo-nos tentados a tomá-las ao pé da letra, como a condensação verbal de um processo histórico que levou, num espaço de tempo talvez longuíssimo, à invenção da escrita. A mesma conexão é formulada, sob forma de mito etiológico, pela tradição chinesa que atribuía a invenção da escrita a um alto funcionário, que observara as pegadas de um pássaro imprimidas nas margens arenosas de um rio. (Ibidem, p. 152)

Podemos notar então que, seja pela escrita ou por pegadas na areia, o que há é uma tendência fundamental de inferir as causas a partir dos efeitos. Por trás dessa tendência, afinal, o que temos é a imagem do caçador agachado diante da lama, escrutando a marca de uma pata, analisando os sinais com a acuidade de seu intelecto, a fim de identificar e chegar a sua presa. Esse gesto é, talvez, o gesto mais antigo da história intelectual do gênero humano (Ibidem, p.154) e a ele atribuímos o início daquilo que podemos denominar como certo drama do intelecto, cujos efeitos podemos inferir na cultura ocidental tal como a conhecemos.

Tendo, como ponto de partida, a desconfiança nietzschiana e a problemática heideggeriana do ultrapassamento da metafísica — que coloca em questão certa técnica que é legada do modelo de cultura



ocidental a que estamos inseridos —, podemos inferir que a modernidade é tida como fundamentadora de uma época dominada pelo rigor das ciências matemáticas e naturais, ou seja, pela exatidão como predeterminação dos fenômenos naturais assim como magnitudes espaço-temporais de movimento. Essa conquista da dimensão espaço-temporal reduz o conhecimento ao sistema dos objetos, assim a técnica se expande sem resistência. A época da modernidade — que não se restringe a uma avaliação cronológica que possa ser identificada num regime de classificação histórica definindo um período, mas como um modo de estar e estabelecer conexões e relações com certas características —, Heidegger denominou como: A época da imagem do mundo. Esta denominação é retirada do título de uma conferência pronunciada em 09 de junho de 1938, originalmente intitulada *Die Zeit des Weltbildes*². Esta conferência e certa preocupação heideggeriana incidem em afirmar que o aparelho conceitual metafísico consiste no fato de conceber o ser como simples-presença. Para Heidegger o mundo é um “existencial” e antes de ser simples-presença as coisas são para nós instrumentos, ou seja, as coisas se nos apresentam dotadas de certo significado relativamente à nossa vida e aos nossos fins (Vattimo, 1996, p.27-28). O homem está no mundo como um ente referido às suas próprias possibilidades, assumindo-as num sentido amplo como instrumentos. E “Tudo isso é muito importante, porque, pensando-o profundamente,

2 - “La época da da imagen del mundo” é o título da versão espanhola traduzida por Arturo Leyte e Helena Cortez, contida em *Caminos de bosque*, Madrid, Alianza, 1996. Segundo a versão espanhola, a conferência foi intitulada: “La fundamentación da la moderna imagen del mundo por médio de la metafísica”, pronunciada como última conferência de uma série que foi organizada pela “Kurstwissenschaftliche, Naturforschende und Medizinische Gesellschaft”, de Friburgo, e que tinha como tema a fundamentação da moderna imagem do mundo.

nos leva a pôr em crise o próprio conceito de realidade como simples-presença. A filosofia e a mentalidade comum pensam, desde há séculos, que a verdadeira realidade das coisas é a que se aprende “objetivamente” com um olhar desinteressado que é, por excelência, o olhar da ciência e suas medições matemáticas” (Ibidem, p.28). Observamos, com Heidegger, que as coisas não se apresentam como objetos, independente de nós, e sim na sua instrumentalidade, ou seja, a objetividade pode ser vista como um modo particular de instrumentalidade das coisas e não as coisas mesmas. Assim como no paradigma indiciário, o que temos é um modo particular que mesmo sendo objetivo é incerto, mesmo parecendo óbvio é de difícil apreensão. Sabe-se então que na cultura ocidental a história, que na visão cristã se apresentava como história da salvação, tornou-se, primeiramente, busca de uma condição de perfeição intramundana e, depois, progressivamente, história do progresso (Vattimo, 1996, p. XIII). Temos com isso que a época da imagem do mundo é a época em que a metafísica tem como objeto de investigação a essência do ente e a essência da verdade. A modernidade fundamenta uma era a partir de uma determinada interpretação do ente e uma determinada concepção de verdade que procura na metafísica o fundamento da essência dos entes e da essência da verdade que dominam por completo todos os fenômenos que a caracterizam. Assim como ela, a modernidade também caracteriza o fundamento metafísico.

Para Vilém Flusser (1983), essa tendência ocidental rumo à objetivação — tendência que esmagou o paradigma indiciário a uma prática implícita e que é prestigiosamente reconhecida no modelo elaborado por Platão (Ginzburg, 2007, p.155) — foi realmente realizada onde o inaudito não é o assassinato em massa, não é o crime, e sim a reificação derradeira de pessoas em objetos



informes, em cinza. Essa tendência ocidental rumo à objetivação foi realmente realizada em Auschwitz, em Hiroshima, nos Gulags. “Pela primeira vez na história da humanidade pôs-se a funcionar um aparelho, o qual, programado com as técnicas mais avançadas disponíveis, realizou a objetivação do homem, com a colaboração funcional dos homens”. (Ibidem, p.28) Com isso, Flusser questiona a adesão a e a aplicação de modelos de conhecimento que fazem da razão uma razão instrumental da certeza como verdade do conhecimento.

Os horrores prévios cometidos pela sociedade ocidental contra as demais sociedades e contra si própria (e são legiões) eram *crimes*. Eram infrações dos modelos de comportamento ocidental: anticristãos, anti-humanos, irracionais. De modo que é possível condená-los e continuar sendo ocidental, até se o horror for tão colossal como o foi a escravidão dos africanos. Mas não é possível condenar-se Auschwitz e continuar-se aderindo conscientemente ao ocidente. Auschwitz não é infração de modelos de comportamento ocidental, é, pelo contrário, *resultado da aplicação de tais modelos*. (Ibidem, p.28)

No entanto, não é possível rejeitar-se a própria cultura. É ela o *chão que pisamos*. (Ibidem, p.13). E Auschwitz torna-se a imagem de uma ausência. Auschwitz é a presença/ausência da trama silenciosa da verdade no solo da cultura ocidental. Mostra-se como resultado da história de uma era que pensa o homem e o ser em termos de estruturas estáveis, impondo ao pensamento uma existência fundante. Tendo isto em vista, a existência irreparável de Auschwitz é a imagem recursiva da presença repugnante de nós mesmos diante de nós mesmos. Estamos consignados a nós mesmos, numa situação sem saída, uma vez que a possibilidade

do nazismo como um mal fundamental está inscrita na própria filosofia ocidental e, em particular, como indica Agamben (2007) na leitura que faz de Levinas, na filosofia do hitlerismo e, em certa medida, na filosofia de Martin Heidegger. No entanto, como vimos rapidamente acima, Heidegger é aquele que denuncia a técnica e a objetividade das ciências modernas como razão instrumental. Ele explicita que o fundamento metafísico, que tem confiança na absoluta certeza do conhecimento, encontra-se formulado no postulado cartesiano e dele deriva a concepção subjetivista do homem que tem a verdade como fundamento inquestionável (Heidegger, 1979). A filosofia heideggeriana aponta para a diferenciação do subjetivismo cartesiano, em que, autoencerrado, o homem se compreende separado do mundo e é representado no binômio sujeito-objeto (Rée, 2000, p.44). Como essa filosofia – que explicita que o homem é apenas definido na autorreflexão, isto é, que se ocupa ontologicamente em pensar o ser do ser, e com isso procura contornar uma concepção tradicional em que o mesmo aparece como uma máquina mental cognitiva diante do mundo e da verdade (Stein, 1988), questionando assim a ordem da representação – pode ser associada, por proximidade, à filosofia do hitlerismo, articuladora de campos de concentração e extermínio em massa? Não há aqui uma resposta. Levinas se pergunta — não para condenar um filósofo ou absorver outro, visto que o que ele faz é apontar para a ideia de que a filosofia do hitlerismo compartilhou, pelo menos em seu ponto de partida, com a filosofia do século XX —: Qual é o sentido dessa proximidade? Nós saímos de fato dessa cercania ou ainda vivemos, sem dar-nos conta, nas margens do nazismo?

É esse o solo do drama intelectual da cultura ocidental, não só o da ironia de trair suas intenções ao



converter-se em seu contrário, uma vez que tal filosofia antirrepresentacional procura reverter os efeitos do platonismo, mas de elaborar contínuas artimanhas para obliterar o argumento de uma autodenúncia (Souza, 2008), ou seja, negar-se como fraude na medida que perscruta uma ciência no sentido de reivindicar uma essência da verdade, mesmo quando se diz, como Heidegger disse, que a essência da verdade é a verdade da essência. Por que se insiste nesse teatro de máscaras, uma vez que sabemos que o que há não é, em todo caso, mais que uma ficção que nos permite pensar o que somos e fazemos? Que não há ciência senão cientistas? Que a verdade vem, senão, de cucolândia das nuvens, como disse Nietzsche?

Tal ironia pode ser entendida pela imagem da linguagem, como desenvolvida pela obra valeryana — retirada da leitura de Leonardo Da Vinci —, como a serpente do pensamento que se devora a si mesmo. A serpente que morde a própria cauda. A imagem do olho diante do espelho e que opera através de um desdobramento irônico, no qual o olho que olha converte-se no olho olhado e a visão converte-se em um ver-se vendo, numa representação, no sentido filosófico e no sentido teatral do termo (Agamben, 2007, p. 119, tradução nossa). Ao procurar reverter os efeitos de uma filosofia representacional, onde sujeito-objeto são vistos como separados, tal filosofia torna-se a representação dela mesma, convertendo-se no mito que queria exorcizar. Paul Valéry, ao escrever *Monsieur Teste*, que segundo João Alexandre Barbosa (2007) é, certamente, um capítulo fundamental do projeto de escrever uma comédia intelectual (Valéry, 1998), faz dessa criação — que surge de um desejo insensato de compreensão (Valéry, 1997, p.7) — “o próprio demônio da possibilidade” (Ibidem, p.11). Faz do senhor Teste um testemunho dramático, ou seja, teatral e sem limites, e por isso desconstrutivo daquilo

que seria o princípio e o fundamento do Eu cartesiano. O Senhor Teste diz sobre si mesmo: “Sou sendo, e me vendo; vendo-me ver-me, e assim por diante...” (Valéry, 1997, p.32). Para Valéry, o *cogito* cartesiano não deve ser analisado em si mesmo, pois desse modo não significa nada. Deve ser entendido como um magnífico grito, um golpe, um drama literário. O *cogito* se expressa mais como mímica do que numa realidade em si (Valéry apud Agamben, 2007, p. 123-124, tradução nossa). Com *Monsieur Teste* Valéry parece assumir Descartes e seu *Discurso do método* como um romance moderno, e parece fazer do Senhor Teste o testemunho fundador de um espaço ficcional para o *cogito* cartesiano. Notamos, assim, que a arte, e aqui demos privilégio à arte literária, pode mostrar-se como um meio ficcional, frágil e lúcido, para contornar qualquer ironia de tornar-se aquilo que queira exorcizar, uma vez que assume a ficção como realidade, e que a verdade não é, senão, outra ficção.

Questões como “ficção e realidade” e “literatura e verdade” são apoio para uma discussão que envolve um possível conceito do que seja a arte literária, seu modelo e método. Como afirma Gustavo Bernardo: “Grosso modo, “literatura” se realiza com palavras”. (Bernardo, 1999, p.135) No entanto, obviamente, isto, ou melhor, esta afirmação não define o que seja a literatura. Definir o que seja a literatura, não é, de fato, uma tarefa fácil. Melhor seria dizer que: definir o que seja a literatura é apenas circunscrever a pergunta sem de fato chegar a uma definição; levando em consideração que definir quer dizer: dar um limite, limitar, demarcar, dar o sentido verdadeiro. De tal modo, apreende-se uma impossibilidade em responder essa pergunta, pois, como afirma Foucault, pensar a literatura, seja: sua história, seus contextos, suas relações sociais e contingentes, ou, ainda, a formulação da questão “o que é a literatura?” já é a



própria literatura, uma vez que a literatura se organiza como um ato de linguagem (Foucault, 2000). Nesse sentido, pode-se observar a circularidade que se confere ao argumentar a respeito de um possível conceito de literatura, visto que ao buscar conceituar a literatura tem-se ela mesma como conceito. Sabe-se, no entanto, que todo conceito é uma ficção, pois, no dizer de Gustavo Bernardo, o conceito “Não existe enquanto coisa, mas existe enquanto condição *sine qua non* para se lidar com as coisas” (Op. Cit., p.140). Vilém Flusser em seu texto *Da Ficção* aborda o tema, oferecendo sua interpretação do comentário do físico Arthur Stanley Eddington³, no seguinte texto:

Tomem como exemplo esta mesa. É uma tábua sólida sobre a qual repousam os meus livros. Mas isto é ficção, como sabemos. Essa ficção é chamada “realidade dos sentidos”. A mesa é, se considerada sob outro aspecto, um campo eletromagnético e gravitacional praticamente vazio sobre o qual flutuam outros campos chamados “livros”. Mas isto é ficção, como sabemos. Essa ficção é chamada “realidade da ciência exata”. Se considerada sob outros aspectos, a mesa é produto industrial, e símbolo fálico, e obra de arte, e outros tipos de ficção (que são realidades nos seus respectivos discursos). A situação pode ser caracterizada nos seguintes termos: do ponto

3 - Arthur Stanley Eddington, astrofísico britânico que em 1919 apresentou à sociedade anglófona os trabalhos de Albert Einstein a respeito da teoria da relatividade no artigo “Report on the relativity theory of gravitation” e a partir de 1920 concentrou-se nos estudos da física quântica. “Para Eddington, ainda que o sentido cotidiano da mesa pareça distante daquele captado pela redução efetuada através da física teórica na ‘realidade’ a referência que temos da mesa não deixa de ser a da ‘coleção de partículas elementares que executam o comportamento microfísico adequado’, isto é, o comportamento ‘sólido’ que dela esperamos”. Citado em: BERNARDO, Gustavo. *A dívida de Flusser: filosofia e literatura*. São Paulo, Globo, 2002. p.15.

de vista da física é a mesa aparentemente sólida, mas na realidade oca, e do ponto de vista dos sentidos é a mesa aparentemente oca, mas sólida na realidade vivencial e imediata. Perguntar qual destes pontos de vista é mais “verdadeiro” carece de significado. Se digo “ficção é realidade”, afirmo a relatividade e equivalência de todos os pontos de vista possíveis. (FLUSSER, 2006)

No entanto, esta crítica à verdade como adequação à realidade ou em conformidade com os fatos, isto é, a um conceito de verdade convencionalmente aceito e que uma consulta a um dicionário avaliza, não coloca em causa o uso corriqueiro dessa palavra, pois a validade do conceito de verdade habitualmente empregado pelo senso comum está em estabelecer, por convenção, o seu uso como moeda de troca em nossas relações interpessoais. Assim podemos estabelecer algumas relações comunicativas do tipo: “faz frio aqui, por favor feche a janela”. Como podemos ler no trecho acima citado, não existe rigor que caracterize uma certeza absoluta que coloque a palavra ou as coisas em conformidade unívoca com a realidade. Interpretamos, neste ínterim, que o papel da verdade como adequação está para regulamentar ações em comunidade ao dar segurança e consolo pelo seu regime de estabilidade. O que fica, e é importante frisar, é que, a partir dessa concepção, a “verdade” é filha da ficção, ou, como afirma Flusser, ficção é realidade e, por extensão, literatura “é” verdade. E podemos ler em Descartes, na primeira parte de *O discurso do método*: “[...] não propondo este escrito senão como uma história, ou se preferirem, como uma fábula na qual, entre alguns exemplos dignos de ser imitados, se encontrarão talvez vários outros que se terá razão em não seguir, espero que ele será útil para alguns, sem ser nocivo para ninguém, e que todos apreciarão a minha franqueza”. (Descartes,

1955, p.67) Borges, em sua conferência sobre a cegueira, lembra que Goethe, ao escrever a propósito do pôr-do-sol, disse: “tudo o que está próximo se distancia”; é verdade que no crepúsculo as coisas que nos rodeiam vão se afastando de nossos olhos (Borges, 1983, p.182). Todo saber é sempre um traçar limites, é o estancar de todo e qualquer fluxo e movimento. Quem não deseja viver entre estátuas de um mundo petrificado pode desviar o olhar da Medusa e reivindicar, sempre e a cada vez, o Sêneca de Poe: *Nil sapientiae odiosius acumine nimio*.

Referências

- ADÓ, Máximo Daniel Lamela. *Tonalidades afetivas em El Astillero de J. C. Onetti*. Porto Alegre, Edipucrs, 2008.
- AGAMBEN, Giorgio. “Heidegger y el Nazismo”. In.: *La potencia del pensamiento ensayos y conferencias*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2007.
- _____. “El yo, el ojo, la voz”. In.: *La potencia del pensamiento ensayos y conferencias*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2007.
- BARBOSA, João Alexandre. *A comédia intelectual de Paul Valéry*. São Paulo, Iluminuras, 2007.
- BERNARDO, Gustavo. O conceito de literatura. In. *Introdução aos termos literários*. Org. José Luís Jobim. Rio de Janeiro, EdUERJ, 1999.
- _____. *A dúvida de Flusser: filosofia e literatura*. São Paulo, Globo, 2002.
- BORGES, J.L. *Sete Noites*. Trad. João Trevisan. São Paulo, Ed. Max Limonad, 1983.
- CAMPOS, Augusto de. *Paul Valéry: A serpente e o pensar*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- DESCARTES, René. “Discurso do Método”. In.: VALÉRY, Paul.

O pensamento vivo de Descartes. Trad. Maria de Lourdes Teixeira. Martins Editora, São Paulo, 1955.

FLUSSER, Vilém. *Pós-história: vinte instantâneos e um modo de usar*. São Paulo, Duas Cidades, 1983.

_____. “Da ficção”. Publicado no *O Diário* de Ribeirão Preto, São Paulo, em 26 de agosto de 1966. Disponível em: < <http://paginas.terra.com.br/arte/dubitoergosum/arquivo02.htm> > acesso em 16/05/2006, 2006.

FOUCAULT, Michael. Linguagem e literatura. In: *FOUCAULT, a filosofia e a literatura*. Roberto Machado. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2000.

GINZBURG, Carlo. “Sinais: Raízes de um paradigma indiciário”. In: *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. Trad. Federico Carotti. São Paulo, Companhia das Letras, 2007, p. 143- 179.

HEIDEGGER, Martin. La época de la imagen del mundo. In: _____. *Caminos de bosque*. Tradução Helena Cortés y Arturo Leyte. Madrid, Alianza, 1997a.

_____. *Ser e tempo (parte I)*. Tradução Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1997b.

_____. Que é isto — a filosofia? In: *Conferências e Escritos Filosóficos*. Tradução Ernildo Stein. São Paulo, Abril, 1979.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre Verdade e Mentira no sentido Extra-Moral (1873) In: *Obras Incompletas*. Tradução Rubem Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

POE, Edgar Allan. *Poemas e ensaios*. Tradução Oscar Mendes; Milton Amado. São Paulo, Globo, 2009.

_____. *Os assassinatos da rua Morgue; A carta roubada*. Tradução Ana Maria Tatsumi; Erlene T.V. Dos Santos. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

RÉE, Jonathan. *Heidegger. História e verdade em Ser e tempo*. Tradução José Oscar de Almeida Marques, Karen Volobuef. São Paulo:

Editora Unesp, 2000.

SOUZA, Ricardo Timm de. “Pensar apesar da racionalidade instrumental”. In.: ADÓ, Máximo D. Lamela. *Tonalidades afetivas em El Astillero de J. C. Onetti*. Porto Alegre, Edipucrs, 2008.

STEIN, Ernildo. *Seis estudos sobre “SER E TEMPO”*. Rio de Janeiro, Vozes, 1988.

VALÉRY, Paul. *Introdução ao Método de Leonardo da Vinci*. Trad. Geraldo Gérson de Souza. São Paulo, Ed. 34, 1998.

_____. *Monsieur Teste*. Trad. Cristina Murachco. São Paulo, Ática, 1997.

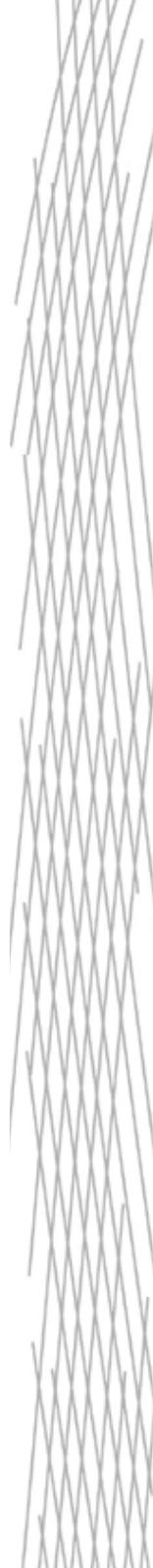
VATTIMO, Gianni. *Introdução a Heidegger*. Trad. João Gama. Lisboa, Ed. 70, 1996a.

_____. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.

VOLTAIRE. *Zadig ou o destino*. Tradução Antonio Geraldo da Silva. São Paulo, Escala, 2006.

Carta ao crânio

Eduardo Silveira - UFSC



Mas se o crânio é uma caixa, será aquela de pandora, abri-lo guarda surpresas, as inquietações de um pensamento que se volta a seu próprio destino, a suas próprias dobras, a seu lugar próprio.

DIDI-HUBERMAN.

36

Desculpe por isso, mas te descrevo⁴ em primeira pessoa. Te encontro na profundidade da sujeira. Na imundície profunda de metros e metros de matéria. Sim, matéria – essa que pesa, ocupa espaço e cai – orgânica. Tomada por vermes, um cheiro forte – que me agrada – e restos. Restos de todos os tipos. Restos dentais e linguais: aqueles mais voltados aos falares. Restos oculares. De uma redondicidade perfeita como a visão. Restos ossais, duros e rígidos, posicionados em suas certezas. Restos nasais, respirantes e aspirantes – a tudo e a nada, devo dizer, já que a respiração é, por si só, contradição. Encho-me para ser leve, esvazio-me para pesar. Restos articulares, que incitam a ligações e relações desgastadas e, por último, restos cerebrais. Essa massa disforme que tenho gosto em manipular é a que mais me agrada. Desculpe se te ofendo, mas nela encontro o desejo. Pego-a, já meio decomposta, entre os dedos, esmago-a, faço pequenas bolinhas que aperto entre o polegar e o indicador até ela desfazer-se e pingar no chão. Improviso um pequeno jogo de construir formas cerebrais com a própria massa encefálica apodrecida. É tão bom. É como pegar nos pensamentos e poder (de)compô-los, (re)criá-los e apagá-los com um simples apertar de dedos.

Mas para esse exercício vou fundo. Preciso afundar na terra. Retirá-la com as mãos, sujar-me no barro até

4 - Descrição de um crânio feita a propósito do texto de Didi-Huberman (2009)

os ossos. Para chegar nessas pequenas sobras tuas que me fazem jogar. Vou ao fundo ansioso e encontro a ansiedade como valor. E vejo seus dentes sorrindo para mim enquanto retiro-os um a um. Calma!! Não quero que sofras com isso, mas é que encontro, nesse desfazimento de ti, algo que me é positivo, feliz, excitante e belo. Como é belo suas partezinhas jogadas ao lado!

Vejo um sentido nisso tudo. Um sentido paradoxal de “buscar a realidade sem abandonar a sensação, sem tomar outro guia senão a natureza na impressão imediata, sem delimitar os contornos”⁵. É caos! Você é caos! Eu sou caos. Há tempos já deixamos de ser humanos. Sei que o tanto que descí me leva para outra condição. É assim que suas partes me olham. É assim que te vejo. Como o inumano. E gosto disso, fugir junto contigo nesse olhar compartilhado desse mundo humano. Te vejo-nos como algo. Nessa algoidade, podemos ser tudo. Improvisar um jogo, um devaneio, algo podre, fedido, infantil, excêntrico, doente, biológico, sensitivo e até formal. Como dois pedacinhos de cérebro – miolo mesmo – colocados lado a lado para somar dois. O caos e a ordem. A contradição. Como uma toalha de piquenique recoberta por carvão em brasa. A brutalidade.

Obrigado pelo sorriso constante e as
fossas oculares a me olhar em devaneio.
Nasço contigo para o fundo da terra e apodreço
alegremente.

5 - MERLEAU-PONTY, 2004, p.127



Referências

Didi-HUBERMAN, Georges. *Ser Crânio*. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O Olho e o espírito*. (Trad. Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes). São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

**Pequena
nota
sobre o
texto**

39

Renata Ferreira da Silva – UFSC e UFT



Roland Barthes me perguntou se nunca me aconteceu ler levantando a cabeça, pergunta que antecedeu mais um dos inúmeros movimentos corporais de interrupção da leitura, que, ao contrário do que possa parecer, não movimentou desinteresse, mas excitação. O que acontece neste momento? – insiste Barthes quando interroga sua própria leitura na tentativa de captar as formas de ler.

Assim tem sido para eu ler textos de Barthes. Uma ginástica corporal. Um levantar, sentar, suspirar. Ele me dispara, dissemina desejos que eu não conheceria se não o lesse. Agora, por último, quero encenar e dançar a sua deriva.

Barthes escreveu. E, partindo do seu texto, das suas palavras, comecei a dançar a liberdade dele mesmo. Quem escreve não é proprietário do seu texto, dono de seu sentido eterno, originário, ordinário da mesma forma que eu, leitora, não estou apenas a descobrir o sentido correto da escrita. O que importa? O que o autor quis dizer ou o que eu entendo?

Ausência.

Estou apaixonada pela palavra ausência. Encontrei-a na leitura Ausente de um Fragmento de um discurso amoroso escrito por Roland Barthes. Não proponho fazer “aquela” leitura livre nem afirmar que existe uma verdade para a ausência que encontro (seja lá por qual objetiva for esta verdade, a minha ou a dele), mas pensar a partir de Barthes nas verdades lúdicas.

Eu não posso ler qualquer coisa. Eu só posso ler o que está escrito. O que eu (in) vento afinal?

Jamais poderei ler um texto por completo. A cada mordida dada num texto, deixamos cair restos. Você faz algumas operações, imprime certa postura ao texto e é por isso que ele é vivo, sua invenção só é possível porque

há entre os elementos do texto uma proporção, sussurra Barthes.

O sentido não está em mim ao mesmo tempo em que não está no autor. Talvez o texto aconteça quando leio ou quando escrevo. Um texto não tem segredo. Ele remete a outros textos. São sempre plurais. Interpretar um texto é apreciar o plural da escrita, não porque os leitores são muitos a interpretar uma suposta singularidade impressa, mas porque o texto é sempre plural e vivo na medida em que colocamos em funcionamento a maquinaria que ele engendra.

Aí encontro Barthes perguntando: o que é ler? Como ler? Por que ler? Que engraçado. Ler parece não ter fundo. Ausência de fundo. Olha só para onde derivou minha ausência? Para pensar a ausência de significado único. E não vou encontrar um fundo para minha palavra ausência que li em Barthes, buscando o sentido, a definição, a compreensão, a citação, a explicação. Há que inventar esta ausência - texto ponto de partida. Leio pedaços. Crio constelações. Faço meus movimentos. Todos possíveis porque tenho um texto. Texto possível porque movimento. A leitura é um texto que escrevemos em nós enquanto lemos... Sussurra Barthes. Nós nos precisamos, sussurro eu.

Referências

BARTHES, R. A aula. São Paulo: Cultrix, 1978

BARTHES, R. Como viver junto: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos: cursos e seminários no Collège de France, 1976-1977 São Paulo (SP): Martins Fontes, 2003

BARTHES, R. Ensaaios Críticos. Lisboa: Edições 70, 1977

BARTHES, Roland. O rumor da língua. In: Au seminarie.
São Paulo: Brasiliense 1988.

giZ de Hercia

Daniela Medeiros – SMED Ijuí/RS

Elisandro Rodrigues – SMED Sapucaia do Sul/RS

43



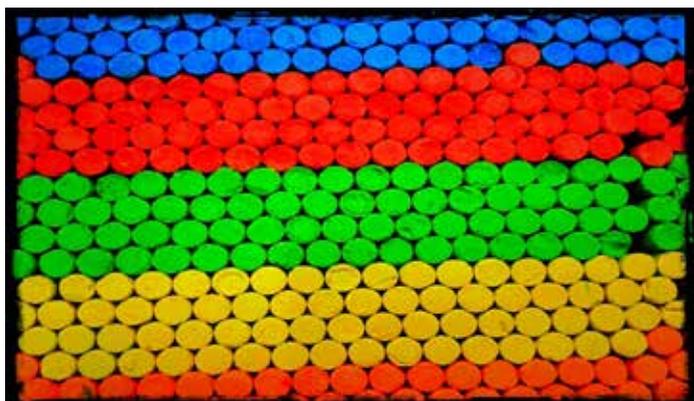
Nesta não primeira linha propomos um não início, sem introdução, sem explicações iniciais ou notas explicativas. Talvez até sejam assim percebidas, se isso lhe tranquiliza, mas que o objetivo seja a fuga da primaZia, do início, do julgar-se único, primeiro a iniciar tal processo. Como diria Manoel de Barros, “quem não tem ferramentas de pensar, inventa.” E esse mesmo poeta escuta e olha as cores de um modo diferente. Perguntamo-nos nesse iníZio: Quais as nossas cores[Z]?

Partimos de algumas dobras/fissuras/brechas de um passado presente, ou de um presente atualizado, como diria Deleuze [2011]. Problematizamos a pergunta de forma imagética. Lançamos vírgulas, interrogações numa infinita possibilidade de respostas e novos questionamentos, numa possível noologia às aveZZas.

Propomo-nos Zo e Toven!

Propomos o Z (não) final, mas sim o Z da bifurcação do raio, o Z como possibilidade de pensar. Z se faz movimento. Z se faz pensar.

Encharcados com esse movimento de Zique-Zaque, em um momento conhecido como inclusivo, usamo-nos de lentes sedentas em ver, olhar e sentir estes corpos e lugares por onde se constituem corpos que ziquezaqueam em d[c]ores. Bifurcando-se em c[d]ores desse processo de pensar. Colorimos nas paredes e nas calçadas por onde passamos com nossa arma em punho: giZ.



Pintamos nas paredes Zique-Zaques de perguntas.
De respostas. De Movimentos de afetos.

Sujeitos incluídos ou excluídos?

Excluídos na inclusão?

Marcados. Pelo que? Por quem?

Riscamos o riZoma. Também conceito, mas talvez, antes e/ou junto a isso, objetivo (sem obrigatoriedade de alcançá-lo). RiZomatiZamos andanças, lembranças, Imagens-Lembranças. Bergson diZ que “É preciso poder abstrair-se da ação presente, é preciso dar valor ao inútil, é preciso querer sonhar” [1990, p. 63-64]. Manoel de Barros afirma a inutilidade na procura das Cores: “As sujidades deram cor em mim”. Procuramos, nas Imagens-Lembranças, nossas cores.

Não lembramos o esquecimento, atualizamos o presente.

Propomos pensar nas singularidades, nas diferenças. Pensar/apostar em uma educação e uma

filosofia da diferença [Deleuze].

Pensamos nas redes tecidas por tais singularidades. Nas cores riscadas por crianças nas calçadas. Pensar nas suas relações, nas formas riZomáticas com que pensamento, corpo, sentido, arte, desejo, devires constituem-nos em máquinas.

Máquinas mutantes, de sentir, provocar, acontecer, agenciar... Máquina corpo. Máquina Giz. Corpo Giz. Giz de Hercia.

Assim, tomamos forma ou disforma. MetamorfoZeamos Zo! Toven! Cobrimo-nos com Lençóis do Passado [Deleuze, 2011], Dormimos na beira da Cor e descortinamos para o dia não sabendo mais calcular a cor das horas [Manoel de Barros]. MetamorfoZeamos em Hercia.

Hercia levanta, não se pergunta onde está, ziquezaquea o espaço onde está, simplesmente olha a chuva deformando a cor das horas, vê num emaranhado de linhas um RiZoma que dá cor a uma flor. Desenha com giZ, depois com lápis numa folha amassada de papel.



Uma flor aZul. Um risco aZul nas imagens-lembranças diZendo que se é livre para o silêncio das formas e das cores. Hercia carrega a sabedoria de Zaratrusta e do poeta menino: “As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: Elas querem ser olhadas de azul – que nem uma criança que você olha de ave” [Manoel de Barros].

A linha aZul do giZ de Hercia riZomatiZa conexões, pinta espaços em branco. Cria formas, voa por céus e mares. Mas no fechado do mundo [da escola, do quadro negro, da família] tomam seu giZ, não escutam a cor da voz, o grito da cor, a d[c]or.

Hercia é constituída de invisibilidades.

Invisibilidades de ouvir e sentir suas cores.

Hercia zique-zaquea na sala, no quarto, na rua, sem giZ. Sem cor.

Nos seus lençóis de passado tecem-se pontas [de giZ] de presente.

Tecem-se linhas de fugas.

Da sala.

Do quarto.

Da escola.

Onde está Hercia?

Em que lugares tem se constituído?

Que [não] relações desencadeiam o desejo de



fuga?

Nas imagens-lembranças uma mão e um pedaço
de giz aZul.

*A criança não sabe que o verbo escutar não
funciona para cor, mas para som.*

*Então se a criança muda a função de um
verbo, ele delira.*

E pois.

*Em poesia que é voz de poeta, que é a voz
de fazer nascimentos -*

O verbo tem que pegar delírio.

(Manoel de Barros)

48 Assim, propomos a invenção [de Manoel de
Barros], acreditando que aquilo que por nós é inventado
será produtor de outras novas sensações/invenções/
afetos.

Inventamos Hercia.

Inventamos, um dia, a tal da inclusão.

Junto a ela, inventamos a norma, o padrão, o
correto, o normal.

Inclusão como norma?!

Queremos a fuga. Encontramos Hercia e fugimos.

Da sala.

Do quarto.

Da escola.

Queremos outros caminhos.

Incertos.

Desconhecidos.

Apostamos nas desconstruções das linhas de normalidade.

Na não necessidade de incluir-se. Incluir-se como prática de sentir-se igual, parte do todo.

A aposta é na diferença.

Na pluralidade.

No diverso.

No distinto.

Nas *Hercias* que nos permitem pensar, provocar, desorganizar, constituir novas práticas.

Referências

BARROS, Manoel de. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BERGSON. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. 2ª Reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2011.

Inventários Escolares

Larisa da Veiga Vieira Bandeira - UFRGS



Deixe-me ver o que em ti é guardado. Que te direi por quem serás povoado.
(Porta da sala de professores de E.E.E.M de Quatro Irmãos/RS setembro de 2012)

Os Inventários Escolares são exercícios de livre criação e trata-se de um procedimento sumário. *O procedimento sumário rege-se pelas disposições que lhes são próprias, aplicando-se-lhes, subsidiariamente, as disposições gerais dos grupos de professores que serão inventariantes/depositários fiéis.* As disposições gerais serão criadas pelos professores quando estes assim o quiserem.

As salas de aula das escolas são ocupadas por coisas, essas coisas têm utilidades (nem sempre). As salas de aulas são salas de usar coisas? Aqui as coisas são chamadas de elementos inventariáveis. Dependendo das coisas que estão na sala é possível saber sobre seus ocupantes, que aqui serão chamados de povoadores. Os elementos serão inventariados pelos aqui chamados *inventariantes/depositários fiéis*, e estes poderão ser professores, ou não.

Inventários Escolares

Disposições próprias do Procedimento:

1 – Atentar aos elementos que compõem os inventários, esses podem variar em:

*quantidade – nem sempre os elementos são em número suficiente para todos os povoadores.

*cor – as cores dos elementos podem ser também definidoras da função do elemento. (ex: lápis cor de pele).

*tamanho – de tamanhos variados, dentro de um deles (armários, por exemplo) muitos outros poderão estar guardados.

*som, ruído, barulho, rumor.

* cheiro, odor, fedor, budum.

2 – O elemento inventariável poderá se esgotar ou terminar – ocasionalmente –, poderá ser trocado ou emprestado ou adquirido, nunca poderá ser vendido.

3 – Verificar os elementos que mesmo esgotados ocupam espaços na sala, coisas que ali não estão mas ali permanecem. Geralmente são guardados em recipientes (caixas de papelão, caixas plásticas, sacos de tecido, sacos plásticos, latas), com etiquetas de identificação, ou podem estar debaixo das mesas (gomas de mascar petrificadas). Isso pode distrair o inventariante. É indicado abrir os recipientes, ou olhar debaixo de seus tampos e tampas e conferir o seu teor.

4 – Um elemento inventariável se trata aqui de um elemento com continuidade ou permanência e que não se destine a venda, mas que pode ser transformado e/ou alterado pela ação de outro elemento inventariável. (ex: papel recortado pela tesoura).

5 – Os elementos podem ser partilhados entre os povoadores, mas os povoadores não os poderão herdar.

6 – Após aberto, o inventário não poderá ser fechado. O inventário não encerra os elementos, não expressa a vontade dos povoadores, nele os elementos são listados, mesmo que sem ordem ou numeração.

7 – Os povoadores estão vinculados aos usos dados aos elementos inventariados e ao tempo que podem dar aos elementos esses mesmos usos. A utilidade dos elementos é determinante para saber os tipos de povoadores.

8 – Os povoadores ocupam o lugar, nem sempre o habitam, algumas vezes seus corpos estão lá, eles não.

9 – Os povoadores serão recenseados todos os anos, porém sua permanência deverá ser constatada diariamente, verificada visualmente e registrada em documento apropriado. Se os povoadores não retornarem diariamente ao local onde os elementos inventariáveis estão, algumas medidas que garantam seu retorno ou desligamento deverão ser tomadas.

10 – O inventariante não poderá ser um povoador, o inventariante é um guardador.

11 – Os inventariantes poderão inventar/introduzir/diversos/divertidos elementos em seus inventários.

Rito de Arrolamento

Os inventários escolares não são frutos de discórdia ou conciliação entre os povoadores e guardadores das salas das escolas. São a junção das coisas em outras, lista arbitrária de elementos. A escolha destes elementos invariavelmente é resultante do que os guardadores sabem sobre: a idade e habilidades de uso desses elementos por seus povoadores.

Experimentações de Inventários:

Sala 1

Porta, porta-lápis, porta de casinha, piso, janelas, janelas pintadas, janelas com flores, rodapé, roda de carrinho, roda para contar as novidades, roda cantada, cadeira baixa, cadeira plástica, mesa baixa, mesa colorida, quadro negro, quadro verde, quadro de avisos, quadro de chamada, quadro de personagens, giz de quadro, giz de cera, cola, cola colorida, cola quente, lápis de cor, lápis preto, apontador de lápis, canetinha, pontas de lápis, folha A3, folha A4, folha branca, folha colorida, folha de livros, livros de gravuras, livros sem folhas, brinquedos, brinquedos pedagógicos, brinquedos de plástico, brinquedos de borracha, brinquedos de madeira, brinquedos de 1,99, brinquedos quebrados, potes de sorvete sem sorvete, latas de achocolatado sem achocolatado, tinta, tinta seca, argila, argila seca, tesoura sem ponta, pincel, pincel sem cerdas, pincel atômico, pano de limpeza, pano colorido, sujeira, sucata, lixo, dias da semana, dias do mês, calendário, rotina, chamadinha, cantos temáticos, cantinho, guardanapo, toalhinha de pano, toalhinha de papel, mochila da barbie, mochila do ben10, mochilas, alfabeto, números, fotografias, nomes com letra bastão, palitos, palitos de churrasco, copos de



iogurte, copos de iogurte com algodão e feijão brotando, feijões mortos, cheiro de iogurte azedo, cheiro de bolacha doce, velas, água, fósforos, ganchos, tampas, garrafas, copos, revistas, revistas sem capa, revistas recortadas, retalhos de papel, fitas, fitas mimosas, fitas durex, fitas de dupla-face, moletons esquecidos, meia sem par, luvas, cd, dvd, pen-drive, T.N.T, MP3, E.V.A., fios, linhas, prendedores.

Possíveis povoadores:

Os sete anões, pequeninos, piolhos, ácaros, crianças, crianças que perdem dentes, crianças com dentes nascendo, crianças contentes, de(z)contentes, professora sorridente, professora contente, professora descontente.

Sala 2

Porta, porta-lápis, rodapé, rodaforro, roda de chimarrão, caneta esferográfica, caneta colorida, mesa grande, cadeiras, sofá pequeno, computador, impressora sem uso, papel, mensagem do Chico Xavier, citação de Paulo Freire, quadro de avisos, quadro de horários, quadro de chaves, quadro de Nossa Senhora de Fátima, santinho de candidato, santinho de Nossa Senhora Desatadora de Nós, calendário, revistas, revista da avon, referenciais curriculares, chimarrão, chá, café, água, bolacha mole, pão dormido, cuca, açúcar, açucareiro, colher, faca, cuia, bomba, erva, xícara, copo, bandeja, pano bordado, caderno de chamadas, cadernos, provas, testes, textos, CD, DVD, pen-drive, linhas, agulhas, giz de quadro, apagadores.

Possíveis povoadores:

Comadres, Vizinhas, Amigas, Professoras, professores, supervisora, diretora.

Exercícios para um inventariante iniciante:

- 1 – Iniciar em salas amplas.
- 2 – Usar lápis, papel e borracha. Algumas vezes será necessário apagar.
- 3 – O olho é importante para uma primeira tentativa, as portas das salas da escola não têm olhos mágicos.
- 4 – O olho não poderá pinçar elementos. Todos os elementos deverão ser listados.
- 5 – Não são indicadas tentativas de adivinhar os possíveis povoadores antes de finalizar o inventário.
- 6 – Ouvidos que ouvem, narizes que cheiram, peles que sintam. Não necessariamente.

Após o arrolamento dos bens inventariáveis os professores poderão trocar entre eles os Inventários. Criar com eles disposições diferentes das salas das escolas, intercambiar elementos de suas salas com as salas dos outros. Poderão criar justificativas para que alguns elementos façam parte do arrolamento de suas salas. Os Inventários Escolares em suas disposições próprias serão exercícios de experimentação dos professores com os elementos de suas salas de aula. Esses elementos, listados por eles próprios, e já conhecidos em seus usos, ao serem apreendidos pelos olhos dos *inventariantes/depositários fiéis* serão produção de novidade com o que já se conhece, com o já nomeado: material escolar, patrimônio.

Dos mapas mentais às redes e corpos que se expandem/exparzem⁶

59

Cristian Poletti Mossi - UFSM

6 - Este ensaio poético foi construído mediante a compilação de fragmentos integrantes da dissertação de mestrado desenvolvida e defendida por mim junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGART) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob orientação da professora Dra. Marilda Oliveira de Oliveira, na linha de pesquisa Arte e Cultura e no campo da História, Teoria e Crítica de Arte, intitulada “Possíveis territorialidades e a produção crítica da arte – suturas e sobrejustaposições entre vestes sem corpos e corpos sem vestes” (2010). O referido trabalho parte das possíveis relações tecidas por mim mediante as imagens das obras das artistas contemporâneas Claudia Casarino e Vanessa Beecroft, as quais apresentam respectivamente em sua poética vestes sem corpos e corpos sem vestes. Cabe ressaltar que tal pesquisa constituiu-se a partir do ato de enfrentamento a tais imagens, contudo teve como resultado produções escritas e imagéticas (diário visual de pesquisa) as quais configuram um lugar que insurge nos cruzamentos entre as visualidades propostas por tais obras e a produção de sentidos proposta por mim enquanto pesquisador/propositor.

Experimentar em mim,
Experienciar o outro em mim,
Experienciar estar no outro.

As pontes.

Os mapas se tornam e acontecem em redes que produzem corpos. Vapores e cinzas que inventam formatos agudos e dobras. Os corpos, por sua vez, reinventam mapas que acontecem em tramas de sentidos, em infinitas e policrômicas direções.

As redes nos perpassam.

60



Figura 01: Claudia Casarino, sem título
Objeto/Instalação, detalhe, 2005

Fonte: <http://claudiacasarino.com/index.html>



Figura 02: Vanessa Beecroft, vb 45
Performance, detalhe, 2001

Fonte: <http://www.vanessabeecroft>

O mapa mental, os espaços (em aberto) e as coisas que procuram seu lugar

61

Das várias coisas que procuro

Encontro

Um eu-você

Em cada conjuntura que se organiza em torno de mim.

Amarro uma a outra sem desejar,

nem desdenhar

O antes e o agora que será

Depois.



Figura 03: Imagem do diário visual do pesquisador

Fomentar um espaço. Estar num espaço. Mentalmente estar.

Os lugares se desenham e se configuram na prática do permanecer, transitar e se desdobrar. As funções e as coisas se entre-ajustam num movimento de ir e vir, em múltiplas direções de contornar-se e recontornar-se. Os rascunhos são diversos e os caminhos sulcados a passos de diferentes dinâmicas estão em constante devir. Não existem a priori. São possibilidades em aberto que autorizam múltiplos ajustes e modos de flexibilização. São campos de significação. Passam a existir no exercício da experiência que ocorre em brechas de tempo, o tempo todo.

Lembrar da ordem, desdobrar a ordem, destruir a ordem, o organismo. Pensar em uma ordem que seja múltipla, que contemple as várias vozes ao mesmo tempo, num poliespaço que não privilegia nem ordena um ou outro

objeto, imagem, mas que se reordena inventando conjuntamente seu ordenador.

As coisas não têm lugar. Elas procuram o seu lugar.

A constância das redes

O fim que ora se faz início

O início que ora se faz fim

As conexões, os nós, os meios... Encontro-me no meio.

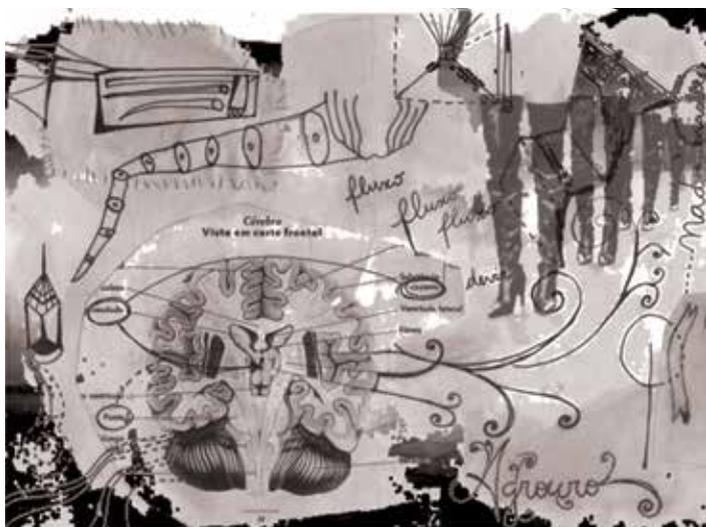


Figura 04: Imagem do diário visual do pesquisador.

Tecer uma rede. Expandir a rede. Atravessar a rede, nas mais variadas diligências e direções. Vazar.

Pensar numa rede é remeter-se a algo que se (des) complementa e que se espalha em diversos sentidos. E produz sentidos cacofônicos. Algo que dialoga e se conecta, mesmo que em dinâmicas contrárias.



Porosidades que criam conversações. Múltiplas e infindas combinações horizontais. Pensar numa rede é entender que as possibilidades de experiência são dadas em entrelugares que propõem nós resultantes de forças, conceitos, conteúdos e corpos que participam (ou não) das diversas hipóteses que podem ser alcançadas. A rede torna-se cada vez mais forte quanto mais tramas houver, quanto mais direções abarcar, quanto mais aberturas (trans) formar para si própria. Uma rede propõe convergências e afastamentos ao mesmo tempo, diálogos e desconexões. Ela é um todo sem totalidade, mas um todo múltiplo, atravessado. Não exerce o fascínio pelo que se exclui, se execra. A experiência se faz em redes. Inventa redes. As redes inventam trâmites, reordenam limites e fluxos de toda a ordem.

O corpo expandido/esparzido

Em mim,
o volume se faz miragem,
Produz contornos,
entradas,
Sobrepõe um corpo ao outro
E se liquefaz.

O corpo se expande além de si. Ajusta-se ao ambiente e ao olhar. Transforma o ambiente, embebe o olhar. E propõe trocas entre o dentro e o fora, sem sequer opô-los entre si. Inventa o dentro. Possibilita e produz o fora. O dentro não está entendido aqui enquanto o contrário do fora, mas articulando o fora, inventando-se a partir do

fora e o ressignificando. O fora, em concavidades, produz um dentro em múltiplos e modeláveis formatos. Dentro e fora que copulam constantemente. Neste sentido o corpo pode ser pensado, a partir dos mapas e em direção às redes, em uma dinâmica que ostenta o todo também como um corpo formado por e em outros corpos.

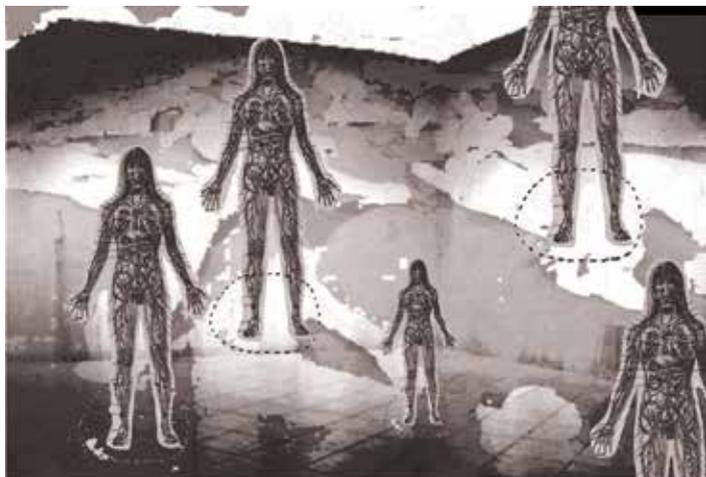


Figura 05: Imagem do diário visual do pesquisador

Assim, o corpo encontra-se, localiza-se nos mapas e tece, costura redes que também são corpos. O corpo, principal força energética que atua em ambos, deflagra-os num movimento de através. E invade os espaços pervertendo a si mesmo. Formula mapas e redes, descoberta tempos que ocorrem paralelos e entrecapam pelos dedos virando cinzas de passados. Corroem presentes que são futuros e pretéritos experimentados, dissecados por um caleidoscópio de senti(pensa)mentos.

Por uma pedagogia de estourar balões

Lorena Mansanari Saibel - UFRGS

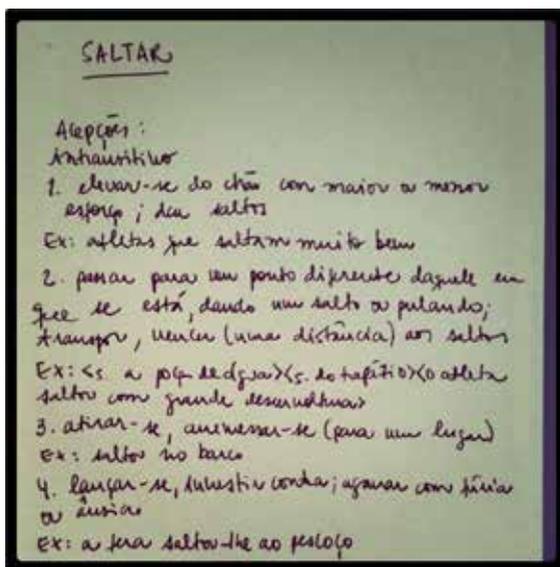
Olívia de Andrade Soares - UFRGS



Ela já tinha se acostumado a fazer sempre duas versões de um mesmo trabalho: uma divertida e outra chata. Invariavelmente, os professores preferiam a chata. Da última vez, era um trabalho para uma disciplina na qual os textos sempre lhe pareciam chatíssimos, pesados, obrigatórios, aprisionados – e aprisionantes. Parecia que, se ela olhasse para o lado, estaria ali o autor vigiando-a, dedinho em riste balançando de um lado para o outro: *Na-na-ni-na-não!* Ela decidiu que tentaria a versão divertida com aquele professor, por que não? Mal começou a apresentar o trabalho, viu as sobrancelhas do professor se arquearem, a boca virar um biquinho do lado esquerdo, as pernas subitamente se cruzarem, ele endireitar as costas na cadeira. Ao fim da apresentação, ele:

68 – Bom, está bem, entendi. Mas... Num texto acadêmico, numa apresentação em um evento – como em um congresso –, não dá pra usar poesia. Assim: o texto, pra ser interessante, pra ser bom de ler, não precisa ser poesia. Poema, não. Eu quero dizer...

As pernas dele continuavam se mexendo, uma tossidinha ali, um *clac* de caneta aqui. Embora o professor fosse sempre gentil, o que ela escutava enquanto ele comentava sua apresentação era: “Isso é HE-RE-SI-A”. Ao mesmo tempo, o que significava aquele corpo inquieto? O incômodo era tanto que o professor parecia querer – precisar – saltar de si mesmo.



* Imagens do acervo pessoal das autoras

Seu desejo era dissipado pelo olhar corretor do professor, pela apatia das leituras e escritas obrigatórias. E para ela, a herege, que acreditava que o desejo era tudo, perceber que ali ele estava em segundo plano – assim como o prazer – tornava tudo mais duro e difícil. Ela se perguntava:

“O que acontece entre os corpos em uma sala de aula? Mas o que *poderia* acontecer com esses corpos?”

“O prazer do texto é esse momento em que meu corpo vai seguir suas próprias ideias – pois meu corpo não tem as mesmas ideias que eu?”

Em outra disciplina, a professora falava de psicanálise, trazia textos de jornais. Um aluno:

– Professora, isso tudo é muito interessante, mas eu queria saber: quando nós vamos aprender DIDÁTICA??

Imediatamente lhe vinha à cabeça a imagem de uma *senhora Didática* – uma mulher experiente, severa, respeitável, que olhava para os pobres alunos por cima da armação dos óculos pesados, segurando uma régua que ela batia na mão: *plaf-plaf-plaf* –, conhecida por todos aqueles que já estiveram em uma sala de aula. Dizem, inclusive, que se você olhar fixamente para o quadro negro (ou branco, ou verde, tanto faz a cor – essa senhora só enxerga preto e branco) por alguns minutos, verá seu espectro, e este não será nunca esquecido.

Outro muito citado nas aulas era o *currículo* – que, da maneira como lhe era sempre apresentado, ela imaginava como sendo o *senhor Currículo*. Um homem de pernas cruzadas e barba branca. Óculos, naturalmente. Conhecido em todos os continentes, poliglota mais que assumido. Em suma, um senhor viajado. *Monsieur, mister, señor, signore*. Aquele que anda sempre pela mesma companhia aérea ou viação de ônibus. Não gosta de viajar de noite nem aceita imprevistos. Que, nas refeições, não usa sal ou temperos – são fortes demais para seu estômago.

Uma pergunta ecoava em sua mente dia e noite: seria possível uma outra didática, um outro currículo? Os dois juntos e saltitantes, quem sabe? Borbulhantes? Fazendo com que professores e alunos efervescessem até estourar, como bolhas de sabão? Corpos inquietos, se movimentando. Juntos em uma nova pedagogia, ligada ao pensamento, como nos fala Tomaz Tadeu da Silva (2002, p. 50):

“O pensar é o momento do choque do encontro com o outro do pensamento. O aprender é o momento da conjunção – mas não assimilação, mas não imitação, mas não identificação – com o outro do pensamento”.

Ela se lembrava sempre de um texto do Walter Kohan (2002), em que ele dizia que – e aqui ela chocaria os ainda digníssimos Sra. Didática e Sr. Currículo – em educação não se pensa, e que pensar é pensar no novo. Pensando no que seria esse novo, ela se lembrava das tais bolhas de sabão – uma nunca é igual à outra, e elas logo estouram no ar. Esse autor dizia:

“Ninguém aprende deveras se não pode ser sede de um encontro com aquilo que o força a pensar⁸.”

“Força a pensar”? Como uma explosão, ela imaginava. Fogos de artifício.

E se fosse inventado um novo lugar, em que as coisas sérias não fossem carrancudas? O prazer de ler. O prazer da aula. Mas é preciso dizer: um lugar que não possa ser nomeado, e pra onde não seja possível mandar cartas – elas nunca chegariam –, porque ele se recria rápido demais. Um lugar sem lugar, no qual ninguém consiga fincar pé ou hastear bandeira, pois num piscar ele já é outros. Neste não-lugar estaria a senhora Didática dançando tangos, sambas e marchinhas com o senhor Currículo, inventando pensamentos. Aprendendo. Um baile em sala de aula, em que todos dançam – porque precisam dançar, e cada um à sua maneira – (re)inventando seus próprios passos, mas em conjunto.

8 - KOHAN, 2002, p. 129

“Não apenas a reunião ou o ajuntamento de corpos, o que acontece aos corpos quando eles se reúnem ou se juntam, sempre sob o ponto de vista de seu movimento e de seus mútuos afectos. Não se trata apenas de uma questão de soma, mas de encontro ou de composição⁹.”

E o que aconteceria nesse não-lugar onde se passa esse baile, entre esses corpos? A dança do currículo não está voltada aos corpos em si, mas aos “entres”. Nesses espaços, as possibilidades se multiplicam, os encontros acontecem e se compõem novas potências. Em um espaço que elimina os corpos desejanter, que se desfaz do prazer, não há entres, apenas buracos negros didático-curriculares. Surge, então, uma vontade de reinvenção – e invenção – pela poesia, pelo prazer.



“Nenhuma preocupação com o ponto de partida ou com o ponto de chegada. O que conta é o que se passa no meio. Sempre no meio¹⁰.”

9 - SILVA, 2002, p.56

10 - SILVA, 2002, p.52

Ela inventou para si mesma uma brincadeira, um exercício de pensar: encheu um grande balão cor-de-rosa e saiu a passear por entre os carros, as pessoas, as janelas. Na faculdade, na rua. No trem, no ônibus, no parque. Um balão que desperta desejo e colore. Seus movimentos, ora pelo vento, ora pelas mãos, combinam-se em uma dança de possibilidades rosa em espaços cinza. Não prever seus movimentos, inventá-los.

Encher/ estourar balões: um exercício de compor, colorir, poetizar, descobrir. Do “inútil”, criar vidas. As vidas e os corpos em movimento, transformando a rigidez em poesia.

Daí surgiu a ideia: buscar, na experiência – no baile –, didática e curricular, cultivar elementos *balonísticos*. Uma aula que se movimenta com o sopro de um currículo que dança e faz dançar. A leveza não forjada, não forçada, que nos leva a uma experiência de arte e criação.

“Fazer do currículo, pois, uma pura experiência spinoziana. Deleuziana. Cultivar os bons encontros. Aqueles que nos ajudam a nos apartar do efêmero e do contingente para experimentar um gostinho do infinito e do eterno. Criar afectos e perceptos que, como as obras de arte, sejam como experiências de eternidade¹¹.”

Por que não a poesia? A criação desses afectos e perceptos não advém de uma norma de produção, ou uma forma rígida. Pelo contrário, deve-se a essa tal leveza (que nos falta). Se a invenção se dá ali, nesse não-espaco

11 - SILVA, 2002, p. 56.

– sem nome, sem paredes –, é ali onde os balões fazem suas danças, sem censura artística.

Foi aí que criou ela uma espécie de lista imaginária. Não uma lista como essas que conhecemos, escritas num papel ou numa tela, com uma sequência, com uma rigidez. Não. Seria mais como um balão cheio de coisas, e ela o estouraria e encheria constantemente. O balão se encheria e se esvaziaria de poesia, de pensamento, de dança, de heresia, de bolhas, de estouros, de inquietude, de criação, de loucura, de encontros, de efervescência, de fome, de desejo, de potências, de temperos, de cores – entre outras coisas, infinitamente voláteis e renováveis.



Ela acredita em uma pedagogia de estourar balões.

Nota de esclarecimento

As definições da palavra “saltar” que aparecem na primeira imagem foram adaptadas do dicionário Houaiss on-line,

<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbeta=saltar&stype=k>
(último acesso em 20/10/2012).

Referências

- BARHES, Roland. *O prazer do texto*. (Trad. J. Guinsburg). São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.
- DELEUZE, Gilles. *O que é a filosofia?* (Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- KOHAN, Walter. “Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento”. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 123-130, julho/dezembro 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. “A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze”. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 47-57, julho/dezembro 2002.

Saindo das “brechinhas” da inclusão

77

Daniela Medeiros – SMED Ijuí/RS

Patrícia Graff – SMED Ijuí/RS

INCLUSÃO-DEFICIÊNCIA-PARCERIA- PLANEJAMENTO

Ops, FILOSOFIA DA DIFERENÇA
(por nossa conta).

Lançamos algumas palavras/conceitos como ponto de partida para esta conversação. Um ponto não inicial nas desconversas que propomos ou vários pontos discordantes, convergentes, incitados pelas lentes de cada interlocutor/a, nesta escrita a duas mãos, duas ideias que confabulam, reagem, convergem em torno da inclusão.

Sem a pretensão de uma linearidade, de um compasso, de respostas, receitas, dicas ou métodos. Estamos a “pensar alto”, a delirar talvez, abrindo clareiras rumo ao imprevisível.

Carregadas de intencionalidades de perder-se nos labirintos de Corazza¹². “Sísmico, em labirintos, faz circular nuances infinitas da vida, pelas quais vale a pena constituir novos modos de existência¹³”. Reconstituir-se, ir sem saber exatamente para onde, abrir possibilidades para infinitos questionamentos e, acima de tudo, apresentar-se inalcançável. Talvez, como Larrosa tão bem definira, como “[...] um sonho, um desejo impossível, um horizonte inalcançável, uma mera tendência ao infinito¹⁴”.

Por isso, não intente tanta proximidade. Permita-se o descontrole pela hipótese de fazer parte destas desconstruções, destas não compreensões, de

12 - CORAZZA (2007)

13 - CORAZZA (2010, p. 168)

14 - LARROSA (2004, p. 103)

um desentender-se e desconstruir-se em meio a um amontoado (não) organizado de ideias e crenças.

Ah, sim: as ideias e crenças que pensamos ter, aquelas que realmente temos e as que almejamos fazem parte deste processo, e por isso sugerimos pensar nas nossas subjetividades. Trazemo-las à discussão a partir da filosofia da diferença de Deleuze e – por que não? – de alguns palpites (indispensáveis) de Foucault, já que, para este último, não pensamos em sujeitos, mas em constituições subjetivas.

Produções – diria ele. Somos produto das distintas forças em nós atuantes, bem como daquelas de nós oriundas. Ou seja, somos o resultado de sutis, porém complexos, jogos de poder, engendrados nas tramas da sociedade: fabricamo-nos uns aos outros.

Pela parceria, pela partilha, pelo convívio mútuo nos tornamos o que somos. Colaborativamente nos fabricamos, a nós, aos estudantes, aos nossos colegas...

Tornamo-nos corpo: “objeto e alvo do poder”, somos corpo que “se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil”, corpo “cujas forças se multiplicam”, enfim, “corpo útil, corpo inteligível¹⁵”. Somos e fazemos ser, integrantes de uma “maquinaria de poder¹⁶” que esquadrinha, desarticula e recompõe o corpo.

Corpo sensível.

Corpo ação.

Corpo produtor de linguagem,

De relações,

De afastamentos.

De visibilidades e invisibilidades.

Corpo sem órgãos?

15 - FOUCAULT (2009, p. 132)

16 - Ibidem (p. 133)

Partimos, então, do pressuposto que melhor seria “evitar falar de um retorno ao sujeito”, pois “um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade”. Assim, a subjetivação “é um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder¹⁷”.

Pensemos nas intensidades, crenças, escolhas, formas de ser, agir e pensar que nos configuram enquanto docentes. Pensemos nas constituições subjetivas e nas suas implicações no ato de “ser” e “fazer” docente. Pensemos nas relações que estabelecemos, nas parcerias que constituímos pelas andanças da vida/escola...

Pensar no docente e no ato de planejar, envolver-se, colocar-se a pensar, construir, colaborar, inventar. Professor inventor. Inventor de ideias, histórias, experiências, movimentos e, especialmente, professor inventor de si mesmo.

Cansamo-nos de ser as mesmas. Assim, sempre iguais, pelos mesmos caminhos, no mesmo ritmo, da mesma forma, sem surpresas (boas e ruins, se pensarmos na concepção dos dois lados de qualquer coisa, seguindo a ideia de oposição).

*O previsível não mais nos mobiliza.
Ficamos assim, estáticas, errantes, frente ao já conhecido e
esquadrinhado.
Somos seres em busca do diverso,
do inconstante...
Moldamo-nos conforme a música, a dança, o vento...*

17 - DELEUZE (1992, p. 123)

Talvez estes desejos se expliquem pelo lugar de onde falo/falamos, a duas vozes, dois corpos, dois pensamentos que se fundem, entrelaçando-se, ora próximos, ora destoantes. Talvez o lugar da Educação Especial – central nas nossas vidas – explique alguns posicionamentos. Não como ponto inicial, de partida, já que optamos pela descontinuidade, mas para situar, explicar, contar, desenhar trajetórias e experiências.

Lugares que nos colocam a fazer e pensar na inclusão.

Inclusão: não a lemos com estes olhos de assombro. Não a tomamos como ponto de convergência de interesses e aprendizagens, mas como espaço de partilha, como potência para o distinto, como efervescência onde a obsessão pelo uno se dilui no diverso.

Inclusão como possibilidade de concatenar ideias, compartilhar experiências, aprender juntos, co-laborar, “cativar”...

“Que quer dizer cativar?”, já perguntava o pequeno príncipe.

“É algo quase sempre esquecido – disse a raposa – significa ‘criar laços’¹⁸”.

Criar laços, possibilitá-los, estar disposto a eles, abrir-se ao outro. Este outro, que trilhou caminhos distintos dos nossos, foi produzido e tensionado em outras relações, por outras forças e que, por isso mesmo, mexe conosco, movimenta-nos no emaranhado de laços.

Cativemos, enredemo-nos nas redes de laços possíveis ao espaço escolar, permitamos extrapolar as redes. Que se criem outros laços, outros desvarios no cotidiano da escola.

Que sejam explorados os laços desde o ato

18 - SAINT-EXUPÉRY (2009, p. 66)



de planejar, subjetivar-se nestes planejamentos e construções, pensar colaborativamente, em conjunto, a fim de melhor compreender o movimento que tanto nos mobiliza atualmente e nos últimos anos. Talvez de forma mais intensa a partir de 2008, com a chegada da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Há que se considerar os movimentos provocados pelas legislações anteriores (entre 1996, com a LDBEN, até a Política acima citada), mas parece-nos que, com a efetivação da Política de 2008, as perturbações foram intensificadas. Talvez porque ela tenha provocado uma desacomodação geral, de docentes, familiares, sociedade, profissionais das áreas técnicas.

Ah, sim: o desacomodar-se pode provocar movimentos, refluxos, negações, resistências.

Aí podemos pensar na escolha por dois caminhos distintos (apenas para citar estes):

Podemos nos movimentar para rejeitar aquilo que surge como obrigatoriedade com tal Política. Movimentar-nos pelo desinteresse, já que “os interesses sempre se encontram e se dispõem onde o desejo lhes predetermina o lugar¹⁹”. Sem desejo, sem movimento, estáticos, parados, imóveis, inertes.

Nosso corpo (docente?) pode não dar conta de compreender (ingerir?), aceitar e acreditar em tal proposta, reagindo assim como um bebê, que, ao não ficar um tempo para acomodar o leite que acabara de mamar, vomita. O refluxo como dificuldade de aceitar e acreditar em tal proposta. Rejeitar, expelir, colocar para fora de si, não sentir-se implicado.

Podemos também seguir na negação, como muito ainda percebemos nas diferentes instituições escolares nas quais temos passado. Não aceitar, não aceitar e não

19 - DELEUZE (1992, p. 30)

aceitar. Se não aceito é porque não acredito e por isso não me proponho a tentar, a fazer, a desacomodar-me.

E, finalmente, o caminho descrito como caminho de resistência. Absolutamente não aceito e não me disponho à desacomodação. A resistência que provoca rachaduras, vieses, marcas. Marcas do não-olhar, do não-fazer, do invisibilizar. Uma resistência não potente, não propositora.

Sim, infelizmente ainda temos muitos alunos tornados (in) visíveis no espaço escolar. Visíveis de um lado, daquele em que se fazem notar, ver. Do lado que desestabilizam, desacomodam, tiram as coisas da linearidade, fogem do planeamento tido como ideal. Que se fazem ver pelo duplo desejo de ausência, de não presença, dos alunos e de seus professores. Invisíveis no momento em que são negados, tidos como aquele que estava fora e foi colocado para dentro (incluído), aquele que está fora da normalidade, fora do ideal, aquele que precisa ser enquadrado, corrigido, curado, normalizado, a fim de se tornar o mais próximo possível, igual aos demais.

Sim, a ideia de normalidade ainda se encontra muito próxima da ideia de inclusão. Pensemos a inclusão como normalização. Aí nos deparamos com uma inclusão excludente. Pensamos em sujeitos antes do fora, agora no dentro, mas ainda no fora, no fora do dentro, “fora, precisamente onde a relação é uma ‘não-relação’, o lugar um ‘não-lugar’, a história um devir²⁰”.

Mas, pelo outro caminho, não contrário, mas distinto, podemos perceber as mesmas reações de forma diferente.

Pensemos nos movimentos como experimentação, como tentativa, como desejo, como permitir-se a descontinuidade, o movimentar-se. Sair da inércia, do

20 - DELEUZE (2006, p. 93)

mesmo, do igual, do repetido. Constituir-nos em um rizoma (Deleuze), com movimento, fluxo. Constituir-nos em uma forma rizomática.

Nesse sentido, o refluxo não surge como um regozijo de não aceitação de uma política, por exemplo. O refluxo surge como forma de duvidar, suspeitar, debater, dialogar, devolver ações e questionamentos. Levar ao debate e à dúvida o já dado como certo, pronto e acabado.

A tudo cabe a dúvida... Somos processo e, enquanto processo, errantes...

Forças surgem de todos os lados “como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam”. Tais processos “apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo o seu campo de aplicação, entram em convergência²¹”.

E, para continuar na linha foucaultiana, diríamos: “viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade ‘sem relações de poder’ só pode ser uma abstração²²”.

Distanciemo-nos de nossa “zona de conforto”, das relações estabelecidas, dos saberes instituídos, permeados pelas relações de poder, permitam-nos os questionamentos, o fazer distinto, a fuga das normatizações regimentadas.

Negações? Somente dos não-desejos, das não-ações. Negamos todos estes outros que desistem sem tentar, sem experimentar, que não se permitem a desconstrução e a desestabilidade, que não se jogam, atiram, que não se arriscam.

Esses nos fazem resistir, cutucar, chamar à conversa. A resistência como algo que potencializa.

21 - FOUCAULT (2009, p. 134)

22 - FOUCAULT (1995, p. 246)

Potencializemos nossas constituições subjetivas.

COMO?

*Talvez se pensarmos, inicialmente, na inclusão sem o
sentido de incluir, colocar para dentro.
Pensarmos em uma pedagogia da diversidade, mudando
os paradigmas.
Pensar em todos enquanto diferentes.
Derrubar os muros divisórios de dentro e de fora,
apagar os marcadores de deficiência construindo novos,
para todos,
de diferença.
A diferença pela diferença. Sem comparativos, sem
modelos,
sem unicidade.
A diferença no plural, diferenças.*

Um movimento que “recusa a alternativa geral da representação infinita: ou o indeterminado, o indiferente, o indiferenciado, ou então uma diferença já determinada como negação, implicando e envolvendo o negativo²³”.

**Certo, propomos um passo ao lado
redirecionando nossos olhares.**

Abandonamos concepções modernas baseadas em uma perspectiva estruturalista de representação, dessas que acreditam que “os atos, os sujeitos, as experiências são apenas ‘refletidos’ pelas palavras²⁴”.

23 - DELEUZE (2006a, p. 59)

24 - CORAZZA (2006, p. 54)

Apostamos em um modelo pós-estruturalista, de visualidade, baseado na interpretação e em processos discursivos.

Propomos uma problematização acerca do significado dos discursos constituintes da inclusão.

Que possamos olhá-la, entendê-la e vivenciá-la através de outras lentes, que não a de incluir como colocar para dentro, juntar aos demais. Que ultrapassemos os modelos de educação para a mesmidade, admitindo que

a diferença não se reduz à diferença de alguém consigo mesmo nem simplesmente à de alguém com outro, mas que é a experiência viva de uma irrupção – da palavra e do olhar – que é a que torna possíveis essas outras formas de alteridade²⁵.

Entender e constituir um processo de educação da diferença e/ou uma pedagogia da diferença. Um processo que não tem por objetivo o apagamento das diferenças, mas a compreensão de suas peculiaridades, da individualidade de cada um.

Que não nos contentemos com documentos legais que dizem somente de direitos de participação sem que possamos problematizá-los, até porque “são discursos que podem funcionar tanto como mecanismos de resistências quanto mecanismos de normalização²⁶”.

No intuito de propor a problematização, adentramos nos espaços de formação, de estudo, diálogo, conversas, desconversas.

Apostamos em um processo de construção conjunta. Saímos do singular, do uno, do único. Propomos o plural, o grupo, o conjunto, o nós.

Nessa perspectiva, a pedagogia da diferença se

25 - GABILONDO (apud SKLIAR, 2003, p. 148)

26 - LUNARDI (2006, p. 2).

constrói, e talvez somente se construa, no plural.

Necessitamos do outro, de outros, do diálogo, das trocas, das dúvidas, das interrupções, do discordar, do apoiar, ter apoio. Dizemos então de uma das palavras lançadas ao início e ainda pouco discutida: a parceria, a amizade. Tal laço se constitui incrustado pelas vivências cotidianas.

Carecemos de parceiros na caminhada, daqueles que investem em nossos sentimentos de valia, que nos confortam pelo simples fato de estarem ali – mesmo que não estejam de corpo presente. Nossos pontos de apoio, os parceiros/amigos são fundamentais para que continuemos a nos movimentar. Sem eles, talvez erráticos, correríamos o risco de cometer algumas atrocidades: sozinhos, certamente, não saberíamos para onde ir...

Parcerias traduzidas em ações distintas, no andar lado a lado sem necessariamente concordar. Diferentes atores colaborando entre si. Atores-alunos-professores-familiares. No querer coletivo, na cumplicidade, é gestada e regida a pedagogia da diferença. Diferença minha, diferença sua, diferença nossa...

Hoje, ainda, temos grandes dificuldades em imaginar, pensar, fazer e acreditar em um processo de educação na diferença construído de forma solitária.

Que é preciso fazer? – perguntou o pequeno príncipe.

É preciso ser paciente – respondeu a raposa.

Tu te sentarás primeiro um pouco longe de mim, assim, na relva.

*Eu te olharei com o canto do olho
e tu não dirás nada.*

A linguagem é uma fonte de mal-entendidos.

Mas, cada dia te sentarás mais perto²⁷...

A proximidade, o despertar do desejo da

27 - SAINT-EXUPÉRY (2009, p. 67)



aproximação... Não propomos o rompimento imediato de todos os paradigmas, valorizamos os passos lentos. Admitimos que, aos poucos, nos atreveremos a espiar, a tentar um contato, um olhar, mesmo que ele provoque um estranhamento inicial. Também ele é importante para que nos reconheçamos e para que reconheçamos o outro.

Emaranhando-nos no cotidiano escolar, por meio do escrutínio de suas potências e de nossas ações junto a elas, infiltrar-nos-emos em seus labirintos, descobriremos caminhos, encharcar-nos-emos de possibilidades para, assim, criarmos vínculos, laços, pertencimentos (nossos e dos escolares). De forma que

INCLUSÃO-DEFICIÊNCIA-PARceria- PLANEJAMENTO

sejam entendidas em forma de rizoma.

Recaímos em Deleuze e na Filosofia da Diferença. A diferença pela diferença. A ideia da multiplicidade, de diferenças e de parceiros. No uno o processo não acontece. Que tenhamos sempre outros, distintos parceiros neste aventurar-se e perder-se em si mesmo.

Talvez este seja o grande não-segredo de uma educação verdadeiramente não inclusiva no seu sentido em si, mas de uma educação da diferença, no sentido do não incluir – já que se supõe que já fazia parte do todo –, do não retirar (retornar para outro lugar) – já que se desconhece as linhas divisórias entre dois lados.

Partilhemos...

*Uma pedagogia descontínua que provoque o pensamento,
que retire do espaço e do tempo todo saber já disponível;
que obrigue a recomeçar do zero,
que faça da mesmidade um pensamento insuficiente para
dizer, sentir, compreender o que aconteceu;*

*que emudeça a mesmidade*²⁸.

Que façamos um apagamento de linhas, de divisões.

Que nos permitamos contaminar, fazer parte do todo, deixar sentir, provocar.

Pensamos em visões unas e plurais.

A unicidade de espaço, de lugar, de direitos, de possibilidades.

A pluralidade como necessidade para construção deste processo.

E assim unicidade e pluralidade dialogam, se complementam, e ambas se fazem necessárias, talvez indispensáveis, àquilo que almejamos.

Colocamos em suspenso nossas (des) conversas, presentindo ter deixado mais dúvidas do que certezas. Afinal, em um processo descontínuo, num labirinto, várias são as possibilidades. Não há trilhas seguras, fixas, demarcadas com estacas para indicar o caminho. Contudo, desconfiamos que o estabelecimento de parcerias seja um bom começo: a conversa, o apoio, o transitar entre espaços distintos com experiências e ideias diversas pode significar o “estalo” necessário à desacomodação.

Desacomodar-se, entrar em crise, pode ser uma dica interessante. Afinal, como já dizia Guimarães Rosa²⁹, “o animal satisfeito dorme”. Fica uma valiosa advertência, posto que a “satisfação conclui, encerra, termina”, não deixa “margem para a continuidade, para o prosseguimento, para a persistência, para o desdobramento”³⁰. Mantenhamo-nos, então, insatisfeitos,

28 - SKLIAR (2003, p. 200)

29 - ROSA (apud CORTELLA, 2006, p. 11)

30 - CORTELLA (2006, p. 11)

desalinhados, desencaixados, para tornarmos-nos (não?) inclusivos.

Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. Diga-me com quem um currículo anda e te direi quem ele é. In: CORAZZA, Sandra Mara. *Fantasia de Escritura – Filosofia, Educação, Literatura*. Porto Alegre; Sulina, 2010.

_____, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3 Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

CORTELLA, Mario Sergio. *Não nascemos prontos!* Provocações Filosóficas. Petrópolis: Vozes, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Conversações* (Tradução de Peter Pál Pelbart). São Paulo: Ed.34, 1992.

_____, Gilles. *Foucault* (Tradução Claudia Sant'Anna Martins). São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____, Gilles. *Diferença e Repetição* (Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado). Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW,

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

_____, Michel. *Vigar e punir: nascimento da prisão* (tradução de Raquel Ramallete). 37 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUNARDI, Márcia Lise. Pedagogia da diversidade: um travestismo discursivo na educação de surdos. In: *Seminário Brasileiro De Estudos Culturais e Educação*, 2., 2006, Canoas. 2º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação. Canoas: Ed.Ulbra, 2006.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O Pequeno Príncipe* (tradução de Dom Marcos Barbosa). 48 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* (tradução de Giane Lessa). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Anie Fac

Anderson de Souza - FEEVALE



Participa das violências matinais

Que disparam a semana

Confunde, fere, pressiona

Vivências experiências

Atacam o estômago, contamina o hálito,

Mancham o marfim.

Libera, expulsa construções, massas íntimas,

Constrange ao rasgar o silêncio.

Liquidifica a dor

Sensações em copos, taças, xícaras.

Blocos de repetições, gagueiras.

Gagueja usos do corpo, tinge a saliva. Porcelana

Dilui-se em estilhaços de problemas. Estranhamentos.

Ritmo, variações, decifrações, contaminações.

Esgota-se no início, de início.

Reinicia

Como tempestade magnética,

Molha, encharca, queima, cega e ensurdece

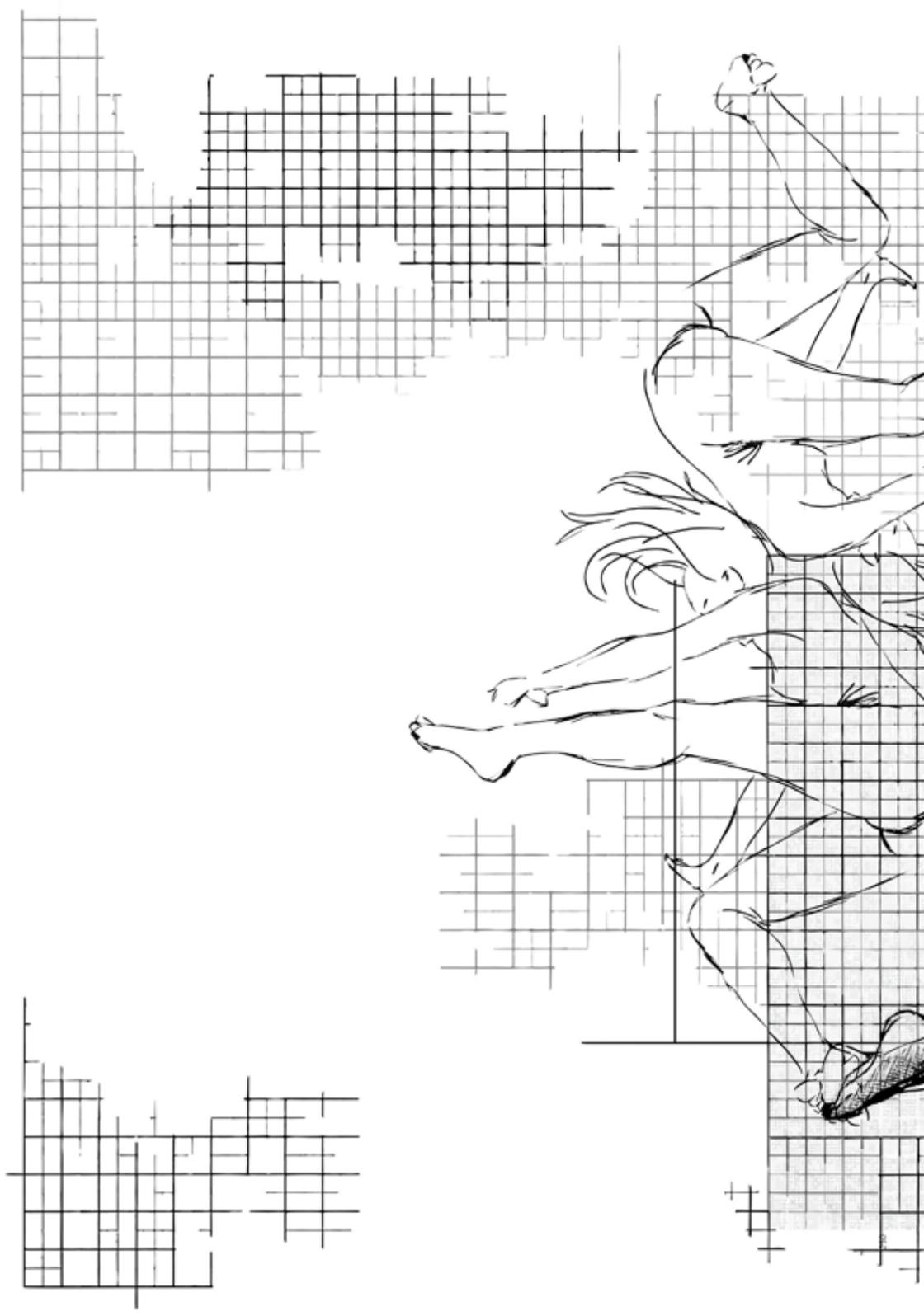
Anie Fac solúvel,

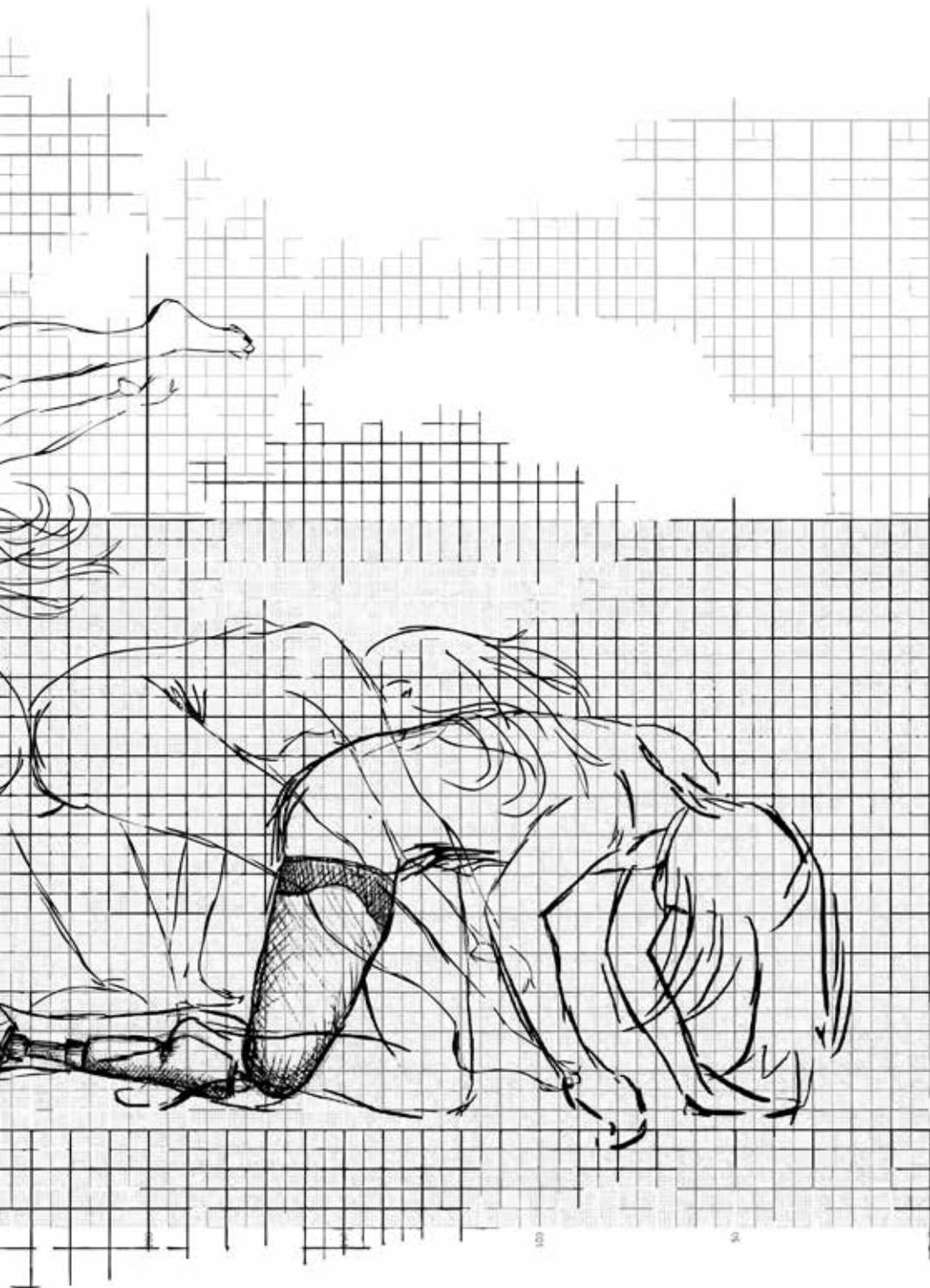
Na escuridão de seus fragmentos

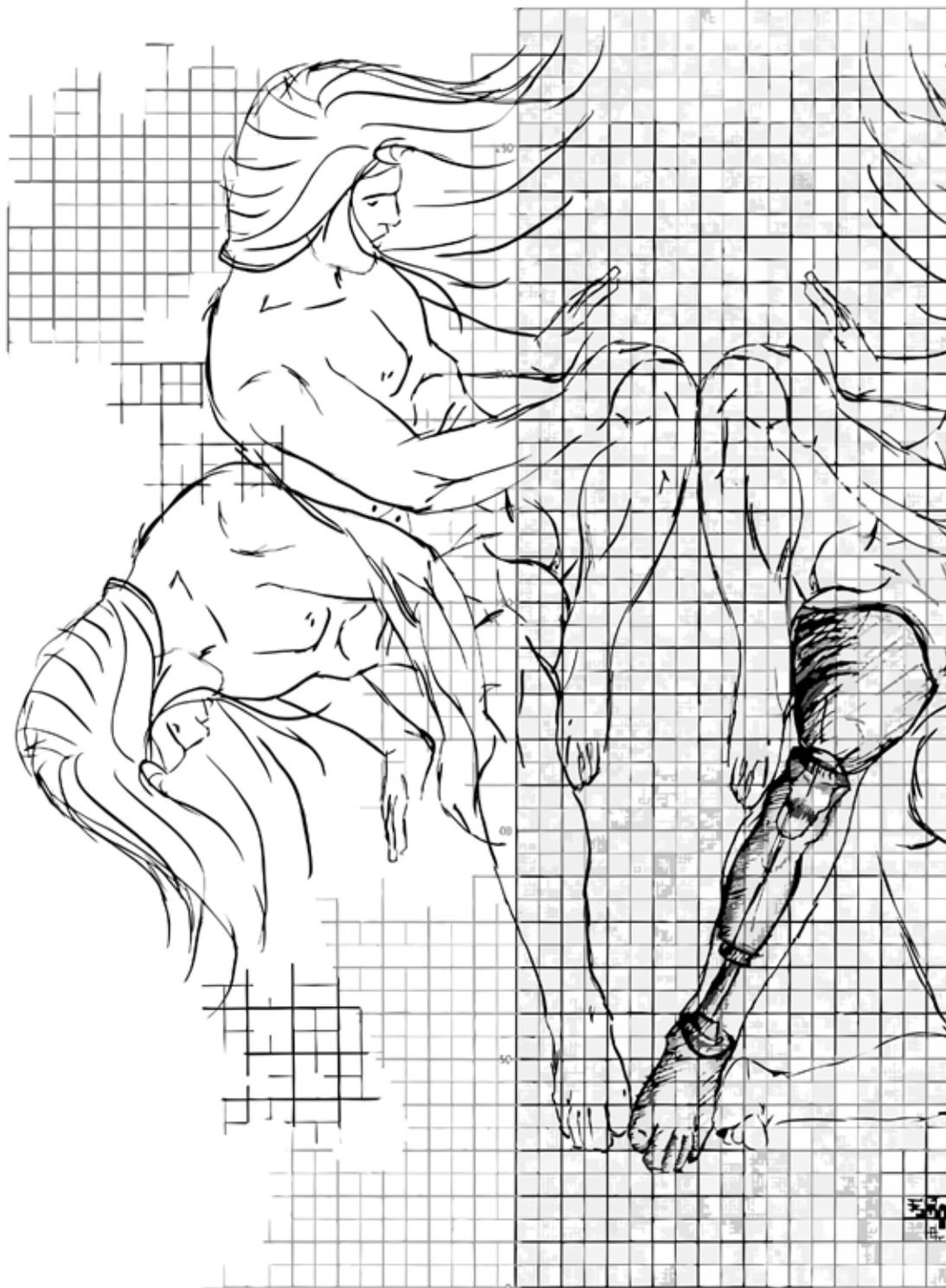
Faz despertar.

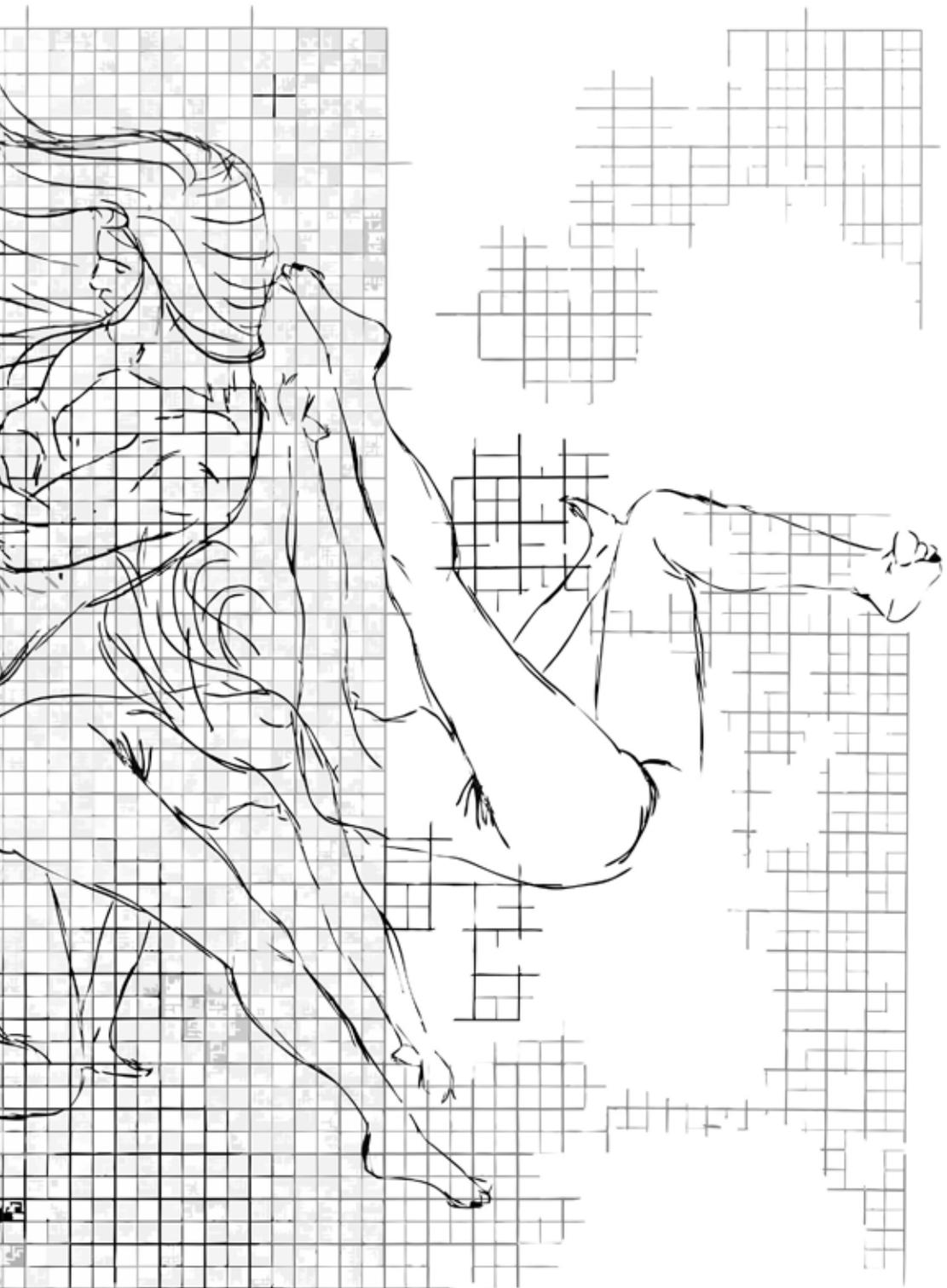
Agenciamento residual

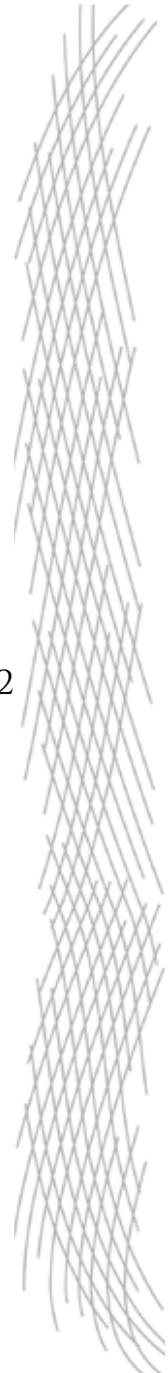
Anderson de Souza - FEEVALE











Sistema em curto, não produz, desliga, reinicia o tempo todo.

Como poderá produzir desta maneira?
As lentes fotossensíveis perdem o foco,
O diafragma se contrai até se fechar.

Ao deixar de captar a luz todo o sistema falha, trava,
reinicia.

O uso de lubrificantes e combustíveis aditivados retarda,
ameniza os tilts, bugs
Mas não é suficiente para evitá-los.

Usam-se estímulos mecânicos, são alteradas as
frequências de transmissão de dados.
A produção não pode parar. Não neste momento.

Enquanto uma linha de produção reinicia, uma segunda
linha é ativada.
Colocando em movimento outros blocos de peças.

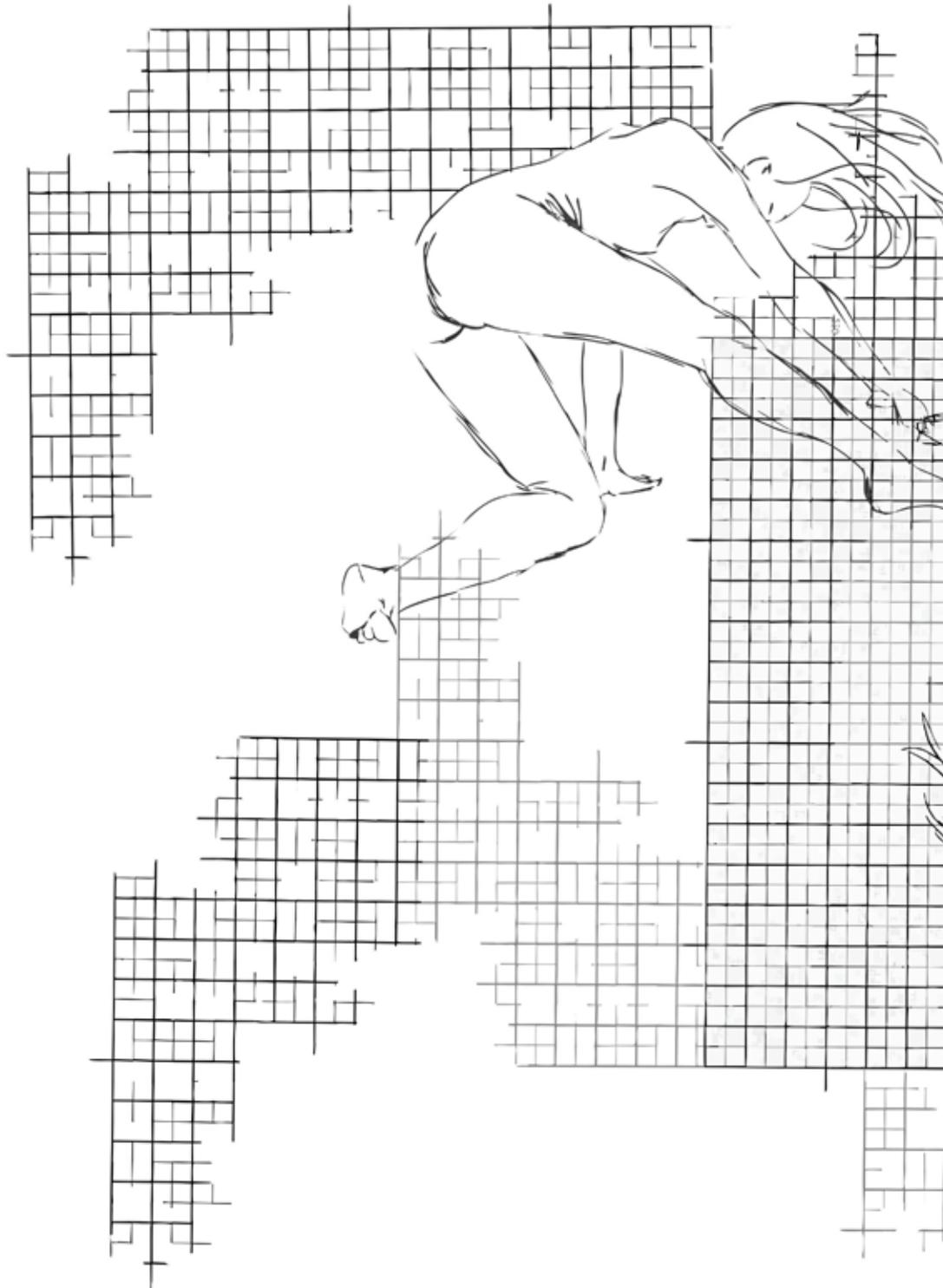
Este sistema parece estar contaminado por algum vírus,
verme, bactéria
Cavalo de Tróia que evacua seus silenciosos sabotadores
que entram em ação quando o uso das lentes
fotossensíveis escaneia sopas de letrinhas, risotos
conceituais, latto vômitos
Gerando arquivos modificáveis que precisam ser salvos
e armazenados no HD, no pen drive e na nuvem.

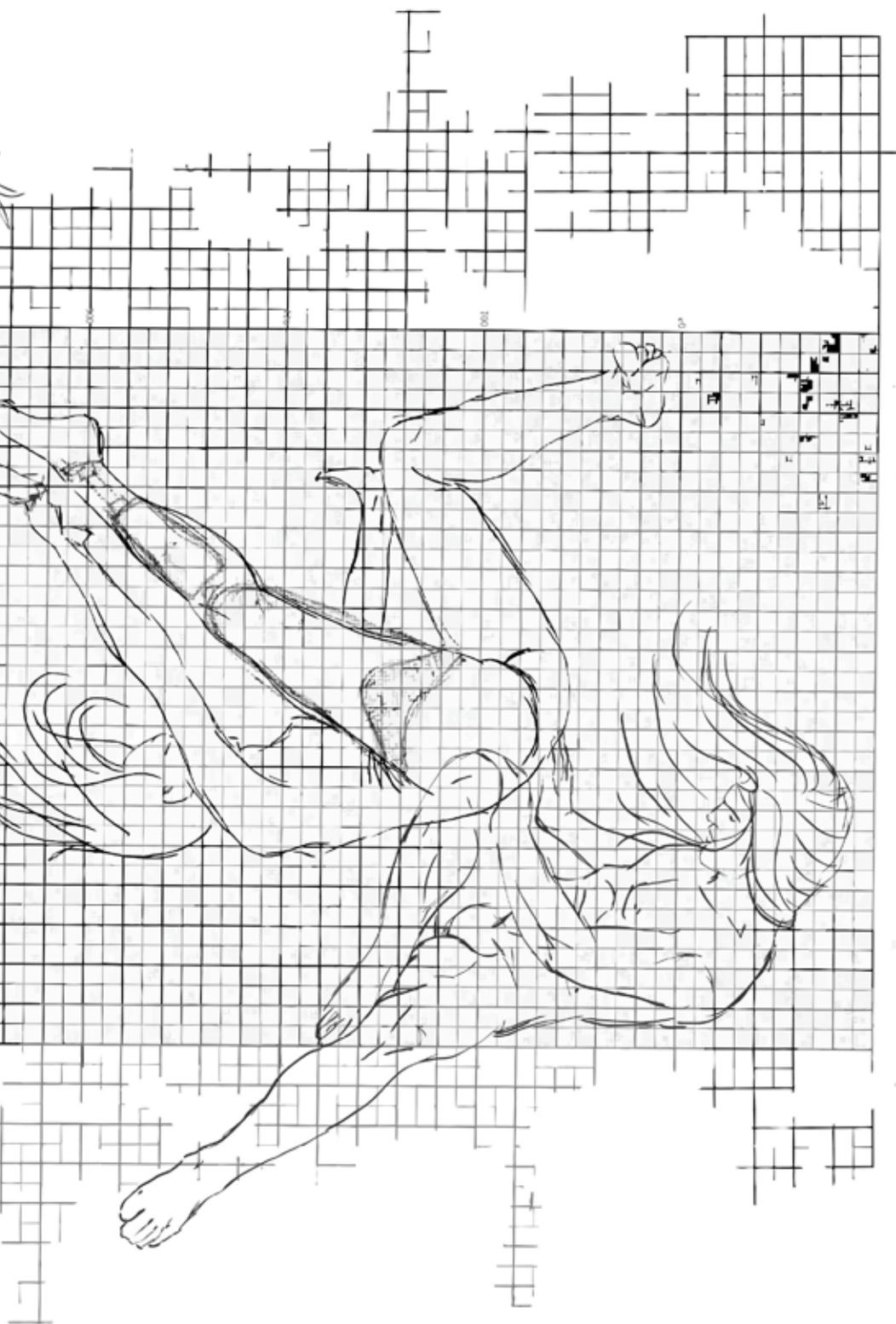
Parasitas fotofóbicos excretam areia e sal grosso.
Emperram, desidratam e oxidam.
Provocando danos ao sistema

Sabotagem!
Enquanto o sistema desempenha funções alternativas
Em paralelo é acionado o antivírus
Que escaneia todo sistema em busca de soluções e
reparos.

Espasmos, ruídos, sinais sonoros, sinais luminosos,
cheiro de gás. Sistema em alerta!

Liberação de memória virtual,
Arquivos temporários, cookies
E quando se pensa que tudo está perdido
Forças misteriosas agenciam resíduos e possíveis cópias
de segurança.
De alguma maneira o que se queria escrever é salvo
porém escrito nos espaços.





ation

150

100

55

0

Grat. E. Courcier Ad. • 110 mm x 197 mm • Ds. 1/30 (130 mm x 260 mm)

**Nas fissuras do
pensamento e da
imagem: duas questões
de um Seminário
Avançado em AICE
[Autor-Infantil-
Currículo-Educador]**

107

Elisandro Rodrigues – SMED Sapucaia do Sul/RS



Deitado no sofá olhando para o teto branco. Duas imagens passeiam livremente. Imagens das experimentações cotidianas dos fragmentos vividos. Duas imagens que ferem, que escorrem pelos “entres” vividos. Imagens fragmentadas. Fragmentos que não são momentos, instantes importantes, mas sim aqueles instantes quaisquer que passam despercebidos pelo olhar. Imagens que inquietam e fazem pensar, pensar sobre as linhas, os pontos de fuga que construímos ao longo de nossas formações. Essas imagens são cortes móveis do meu pensamento, um frame [fotograma], uma imagem fixa, mas mesmo assim em movimento, um quadro.

108

A primeira imagem tem como quadro uma sala de aula. Para Deleuze [1985], “o quadro constitui, portanto, um conjunto que tem um grande número de partes, isto é, de elementos que entram, eles próprios, em subconjuntos... o quadro nos ensina desse modo que a imagem não se dá apenas a ver. Ela é tão legível quanto visível.” [p.22;23].

Nessa sala, alunos. Com os alunos, textos, apontamentos, ideias, fragmentos de pensamento. Como em todas as salas, a mesa da professora fica no centro, na frente do quadro. Sobre a mesa, papéis com notas, muitas notas, post-its, rabiscos nas folhas tingidas pelas cores das canetas. Na mesa, muitos livros. Meu olhar enquadra e corta um canto da mesa. Decupa e monta o que me interessa.



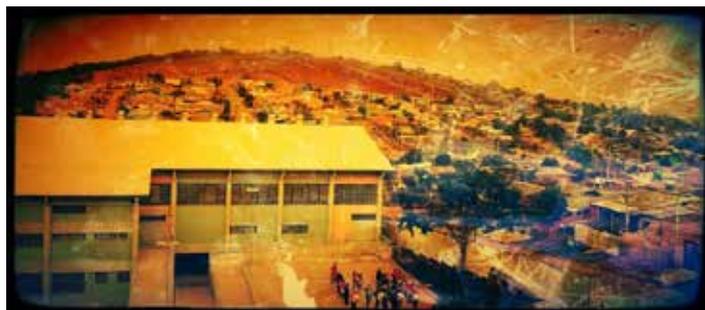
Um livro no topo do monte, uma folha com notas: A imagem-Tempo; Pedagogia das Imagens.

Imagem da aproximação com os conceitos que me inquietam. Imagem para pensar o pensamento e as imagens do pensamento. Desse quadro, dúvidas, questões, inquietações,....

A segunda imagem brinca com muitos pormenores, vaza do fotograma outras imagens. Um plano geral, uma fotografia do alto [um plongée³¹]. Uma imagem Percepção [Deleuze, 1985] de uma comunidade,

31 - Plongée significa mergulhada, em francês. É o termo usado para definir um tipo de enquadramento em que a câmera filma o objeto de cima para baixo, situando o espectador em uma posição mais acima do objeto, podendo observar toda a cena.

uma vila, um pedaço de uma cidade, uma escola. Uma banda ensaiando. Puxando o fotograma para o lado, poderíamos ver uma quadra de futebol onde crianças jogam bola; um pátio com crianças correndo, brincando; o prédio da escola com alunos sentados em suas classes. Fluem acontecimentos educacionais dessa imagem. Mas que acontecimentos educacionais? Busco rachaduras de outros possíveis na educação, riscos de giz que rompem com uma imagem dogmática do pensamento.



O corpo dói. Não por estar deitado no sofá desconfortável. Dói como se pedras fossem atiradas no meu corpo. Uma dor que atravessa, machuca [um punctum], um pormenor que nos faz [não] ver, olhar. Com essas imagens, duas questões³² [que fazem dobra virando quatro]: 1) O que é “Imagem” na filosofia Deleuziana?; [dobra 1.1) Sentido e valor do conceito deleuziano de Imagem para a educação e a pedagogia?] 2) Por que Deleuze afirma que “quando reportamos o movimento a momentos quaisquer” nos capacitamos a pensar a produção do novo, do notável e do singular e,

32 - As primeiras questões são da ordem “filosófica” e as posteriores da ordem “aplicadas” à educação. Foram sugeridas para a produção de um texto final do Seminário Avançado: **IMAGEM-MOVIMENTO DE AICE [AUTOR-INFANTIL-CURRICULO-EDUCADOR] – 2012/1**, sobre o livro **IMAGEM-MOVIMENTO** de Deleuze. Seminário proposto pela professora Sandra Corazza.

assim, realizamos filosofia? [dobra 2.1) O que é pensar em educação?]. Me contorço, me dobro tentando pensá-las. Sento. Puxo o computador para perto e olho novamente as imagens.

Levanto e busco meus livros para tentar entender o que não vejo nessas imagens. O que escapa, foge, vaza. Pensar nessas questões é rachar conceitos impregnados no meu ser e buscar outros modos de olhar. Me proponho a fazer isso: criar fissuras no que penso para pensar as questões. Busco livros e textos ligados à **Filosofia da Diferença**, ao pensamento Deleuziano. Para essas fissuras preciso compreender o que pensa Deleuze, preciso entender o que é Pensamento [e a imagem do pensamento] e Imagem. Me atiro do alto, salto para as páginas.

Fissura 1 – Pensamento

O entendimento das duas ideias [imagem e pensamento] caminham juntas, mas começo pelo meio para responder as questões. Entro na nau do pensar e começo a remar devagarinho nas águas do pensamento de Deleuze [e sei que apenas navego nas margens desses dois conceitos].

O que é pensar? Como pensamos? O que é pensamento? Para Deleuze

Esse problema aparece em sua obra sob a forma de uma distinção entre duas imagens do pensamento: uma imagem definida como moral, representativa, dogmática; outra, nomeada de nova imagem do pensamento ou pensamento sem imagem. É possível destacar três obras, todas da década de 1960, em que o problema é especialmente elaborado: Nietzsche e a filosofia (Deleuze, 1976, Cap. 3, §15, “Nova imagem do pensamento”), Proust e os signos (Deleuze, 1987, Parte I, “A imagem do pensamento”), Diferença

e repetição (Deleuze, 1988, Cap. 3: “A imagem do pensamento”). [Vasconcellos, 2005, p.3]

Duas imagens do pensamento? Mas como pensamento tem imagem? Paro. Coço a barba. Levanto para pegar um copo de água. Respiro e continuo. Existem duas imagens do pensamento: uma definida por moral, dogmática, e a outra imagem do pensamento ou pensamento sem imagem. Lembro de uma nota no caderno: “Em cada tipo de pensamento, encontramos imagens, embora elas nem sempre sejam evidentes”.³³

Procuro outros rabiscos e encontro anotações sobre o que é a imagem dogmática do pensamento:

“Em Nietzsche e a filosofia, Deleuze apresenta as três teses essenciais que constituem a imagem dogmática do pensamento. A primeira diz-nos que o pensador, na qualidade de pensador, quer e ama o verdadeiro - a veracidade do pensador; que o pensamento possui formalmente o verdadeiro - o inatismo da ideia, o a priori dos conceitos; pensar é o exercício natural de uma faculdade, basta pensar “verdadeiramente” para pensar com veracidade - a natureza reta do pensamento, o bom senso universalmente compartilhado. A segunda tese nos diz que somos desviados do verdadeiro por forças estranhas ao pensamento (corpo, paixões, interesses sensíveis), que nos fariam cair no erro, tomar o falso pelo verdadeiro - o erro como efeito das forças externas a se oporem ao pensamento. A terceira diz-nos que, para pensar, precisamos apenas de um método; um método que nos faça pensar bem e verdadeiramente”. [Vasconcellos, 2005, p.3]

Começo a compreender o que está em jogo. Essa imagem moral é representativa, é a imagem do modelo racionalista que vivemos, estudamos e passamos adiante

33 - CORAZZA, Sandra. **O Currículo da Infância e a Infância do Currículo: Uma questão de imagem.** [pg. 5] Texto ainda não publicado.

em nossas aulas, em nossos textos, em nossas posturas de pensar. Entendo também que para navegarmos na imagem do pensamento [ou o pensamento sem imagem] precisamos sair dessa primeira. Precisamos nos sentir desconfortáveis e criar rachaduras, fissuras no pensamento, para sair dessa pré-imagem do pensamento formada que temos.

Pensar é impressão, expressão, encontro com signos: “algo tornado estranho porque instantaneamente imantado por uma heterogeneidade que não se oferta à reconhecimento tranquilizadora” (Orlandi, 2012, p.vi). Forçando-nos a olhar, constringendo-nos a interpretar e nos obrigando a pensar de outro modo, os signos propõem imagens que irrompem e afetam aquilo que já sabemos. Carregam, assim, uma violência da exterioridade, que arranca o pensamento do seu natural torpor e da vacuidade de meras possibilidades abstratas.³⁴

Por isso que precisamos de um choque para pensar, *um punctum, coup de foudre* [Redin, 2007; 2009]. O pensamento se movimenta através de um choque, de um golpe, de uma pancada. *Meu corpo dói por querer pensar?*

O pensamento precisa de uma imagem, ele não se faz sozinho, sempre existe uma imagem que o acompanha. Pensar é criar imagens, e “o pensamento nasce do acontecimento intrusivo que surpreende o próprio pensamento”³⁵, do que nos assusta, do que é diferente. Deleuze propõe que o pensamento crie, rompendo com a tradição do pensamento dogmático.

O que nos força a pensar é o signo. O signo é objeto

34 - Ibidem pg 3.

35 - CORAZZA, Sandra. Notas para AICE: Imagem. Texto não publicado.



de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; ele é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. (Deleuze, 1987, p. 96).

Pensar é criar outros territórios, construir linhas, buracos para vaziar o pensamento. Sair da imobilidade, fazer-se movimento. Navegar em outras águas, nas águas de uma imagem-pensamento. Pensar é deixar-se incomodar, “o pensamento é ato de corte, de enquadramento e de montagem; por corte, enquadramento e montagem o pensamento se insinua na matéria”³⁶.

Pensar é estar Aberto ao Todo, aprender aquilo que pode um corpo não-pensante. Esse pensar é feito através de uma experiência que resiste à nossa capacidade de saber. O pensamento cria o novo. O pensamento é uma relação de forças, de movimentos, de enquadramentos, planos, de linhas [de fuga]. Faz-se imagem de pensamento para poder pensar-se novas possibilidades de abordar a experiência e deixar que o pensar brote pelo meio.

O pensamento é uma mesa de edição, *une table de montage*³⁷, uma mesa de montagem, pois nela podemos ir criando, conectando, possibilitando encontros e pensando por nós mesmos. O pensamento se faz imagem. O Pensamento se faz movimento.

#Fissura 2 – Imagem

Precisava percorrer esse caminho do pensamento para sair da ideia dogmática de imagem e me deter na

36 - Idem.

37 - Usando as definições do cinema.

primeira questão proposta no início dessa nau. Precisava criar essa fissura dos pré-conceitos, romper com a ideia de uma imagem que é representação. Águas que naufragam pensamentos que ficam presos e não se colocam a enfrentar as tempestades.

Sento no chão. Faço um café. E sigo.

Quando pensamos na palavra [conceito/ideia] imagem, logo pensamos na representação mental de algo, de uma figura, de um signo, de um objeto, de uma pintura, de um desenho... Mas imagem, para Deleuze, não é um dado psicológico, não está no cérebro: pelo contrário, o cérebro é uma imagem. Se o pensamento se faz imagem, então a imagem não pode ser representação, e para Deleuze não é.

Paro novamente, procuro algumas notas perdidas. Acho. “Esse procedimento singular, denominado noologia, ou estudo das imagens do pensamento (Corazza, 2002; 2010)”³⁸ é o remo que busco para pensar imagem.

A imagem é diagrama, horizonte e solo, atmosfera e reservatório, vibração movente da matéria e relação de forças sensíveis, desprendidas dos afectos. Ela é um ser, uma coisa, “um arquivo audiovisual” (Deleuze, 1991, p.60). Entendida como uma aparição, no sentido de Bergson (1999), não necessita ser percebida para existir; mas tem uma existência física, como um choque, traumatismo, concussão, fulguração. Nesse realismo, a imagem não é encontrada; mas é fabricada, como resposta a problemas; os quais não se resolvem de uma vez por todas; mas formulam-se continuamente, ou se dissolvem em novos problemas, persistindo nas soluções que recebem. A noologia

38 - CORAZZA, Sandra. **O Currículo da Infância e a Infância do Currículo: Uma questão de imagem.** [pg. 5] Texto ainda não publicado.

lida com intuições sobre problemas (Deleuze, 1999), que fazem aparecer a imagem; e, ao mesmo tempo, acompanham a sua construção.³⁹

Fabricar imagens é fabricar matéria. Deleuze fala que “chamemos imagem o conjunto daquilo que aparece, e imagem = movimento [...] A imagem é movimento, assim como a matéria é luz” [1985, p.78]. Todas as coisas são imagens e cada imagem *age* com outras imagens criando uma reação. Retirando de Bergson [Em Matéria e Memória], Deleuze diz que “a verdade é que os movimentos são muito claros como imagens, e que não cabe procurar no movimento outra coisa além do que nele se vê” [idem]. As imagens estão no olho, estão nas coisas, mas não nesse olho ocular, olho retina: estão num olho que é corpo em todas as coisas, objetos.

Deleuze, utilizando Bergson, definirá assim a imagem: “o caminho pelo qual passam, em todos os sentidos, as modificações que se propagam na imensidão do universo” [idem]. As imagens são as próprias coisas. Elas são movimento. E movimento, para Deleuze, é mudança.

A noologia busca pensar quais imagens de pensamento temos, criamos e como podemos fazer movimentos do novo. De construir novas imagens da Educação, por exemplo, de criar as fissuras para pensar outros caminhos. Vimos que temos dois modelos de pensamento, um dogmático [do pensamento tradicional] e o proposto por Deleuze, que busca desterritorializar o pensamento por meio de um pensamento sem imagem, ou imagem do pensamento. A noologia, ao analisar as imagens, faz uma taxionomia referente a cada campo, como na Educação, no Currículo, na Infância, etc...

39 - Ibidem pg 5.

Deleuze, no livro [que me fez desacomodar e pensar essas águas] Imagem-Movimento, faz uma taxionomia das imagens no cinema onde temos as: imagem-percepção, imagem-afecção e imagem-ação, que se desdobram em outras. Nesses encontros da imagem e do movimento, a imagem que fica, para pensar nas questões levantadas no início e nos fotogramas apresentados, são os instantes quaisquer [Deleuze, 1985, p.12], os instantes onde a criação do novo está fecunda, momentos que passam despercebidos pelo olhar.

#Fissura 3 – Entre-imagens de instantes quaisquer

As fissuras e riscos do pensamento e da imagem, da imagem-pensamento, encontram-se nesses entres, nesses movimentos de instantes quaisquer. Vasconcellos [2008], falando do livro Imagem-Movimento, diz que não interessa mais para o cinema a combinação de duas imagens, mas sim a conjugação entre duas imagens:

“Godard é o mestre desse cinema, segundo Deleuze: O todo não parava de se fazer, no cinema, interiorizando as imagens e se exteriorizando nas imagens, conforme uma dupla atração. Era este um processo de totalização sempre aberta, que definia a montagem e a força do pensamento. Quando se diz “o todo é o de fora”, procede-se de modo bem diferente. Pois, primeiro, a questão não é mais a da associação ou da atração das imagens. O que conta é, ao contrário, o interstício entre imagens, entre duas imagens: um espaçamento que faz com que cada imagem se arranque ao vazio e nele recaia. A força de Godard não está apenas em utilizar esse modo de construção em toda a sua obra (construtivismo), mas em fazer dele um método a respeito do qual o cinema deve se interrogar ao mesmo tempo que o utiliza (Deleuze, 1985, p. 233-234 [216]).” [p.5]



Para Vasconcellos, Godard inicia um método, e que Deleuze denominou de “entre”: esse entre duas imagens, esse hiato, intervalo que conecta duas imagens. As imagens são múltiplas e se conectam no intervalo do ...e..., as imagens nunca são as mesmas, sempre estão em movimento, se alterando, se conectando.

O filme deixa de ser “imagens em cadeia... uma cadeia ininterrupta de imagens, escravas umas das outras”, e das quais somos escravos (Ici et ailleurs). É o método do entre, “entre duas imagens”, que conjura todo cinema do Um. É o método do E, “isso e então aquilo”, que conjura todo cinema do Ser = é. Entre duas ações, entre duas afecções, entre duas percepções, entre duas imagens visuais, entre duas imagens sonoras, entre o sonoro e o visual: fazer ver o indiscernível, quer dizer, a fronteira (Six fois deux). O todo sofre uma mutação, pois deixou de ser o Um-ser, para se tornar o “e” constitutivo das coisas, o entre-dois constitutivo das imagens (Deleuze, 1985, p. 235 [217]).

Os Instantes Quaisquer rompem com a lógica dialética do movimento, das poses, dos momentos e instantes privilegiados, abre-se a possibilidade para considerar o tempo, abrem os “entres” em uma variável independente, equidistante. Instantes quaisquer entre uma imagem e outra. Entre uma imagem de uma sala de aula em um seminário avançado sobre imagem-movimento e uma imagem de uma escola em movimento. Esse instante qualquer é o hiato, o intervalo, entre a ação e a reação, entre pensamento e imagem, movimento e tempo. Nesse movimento somos capazes de pensar a produção do novo.

Pensar [Pensamento sem imagem/Instantes Quaisquer] é isso: criar o novo, produzir ideias. A noologia faz pensar: pensar imagens. Imaginarizar é questão de pesquisa. O ato de criar diferencia imagens na pesquisa.

Pesquisa educacional como arte de selecionar, organizar e inventar imagens⁴⁰.

Entre essas duas imagens, esses fotogramas, os instantes quaisquer se constroem em movimento: de uma imagem dogmática para uma Imagem do Pensamento.

Entre uma imagem de uma escola onde o giz é proibido, aos riscos de giz e poemas pelas paredes!

#Por onde vazamos

CORAZZA, Sandra. **Notas**. In: HEUSER, Ester M. D. Caderno de notas 1: projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011, p.31-96.

_____. **O Currículo da Infância e a Infância do Currículo: Uma questão de imagem**. Texto ainda não Publicado.

_____. **“Pesquisar o acontecimento: estudo em XII exemplos”**. In: TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.7-78.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1**. A imagem-movimento. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Conversações**, 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Proust e os signos**. 8. ed. atualizada. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

40 - CORAZZA, Sandra. **O Currículo da Infância e a Infância do Currículo: Uma questão de imagem**. [pg. 15]



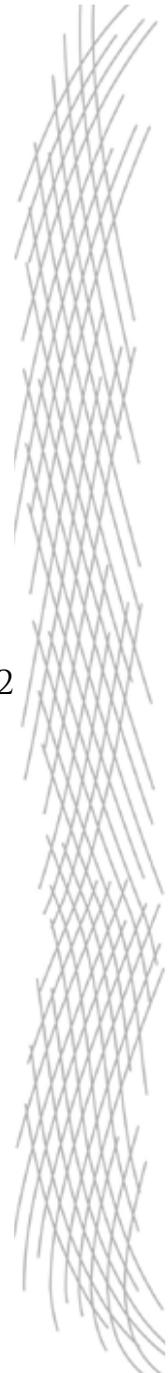
VASCONCELLOS, Jorge. **A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia.** *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.93, pp. 1217-1227. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27276.pdf>> Acesso em: 29 de Junho de 2012.

_____. **“A pedagogia da imagem: Deleuze, Godard – ou como produzir um pensamento do cinema”.** In:*Educação & Realidade.* Porto Alegre, Faculdade de Educação/UFRGS, jan/jun 2008, 33(1), p. 155-168.

Arquivos

Luísa Trevisan - UFRGS

121



Caçando achadouros da infância,
Roubando risos da criança, num CLICK,
Traduzidos em sépia, P&B ou arco-íris.

Vou arquivando no subterrâneo
mantendo a superficialidade.

Na pele o que há de mais profundo.

Imaginando quais livros contarão a verdade (talvez
contarão UMA VERDADE).

Apodero-me de objetos observados
na tentativa de escrever uma identidade (na perspectiva
da Filosofia da Diferença, “identidade” é um problema,
pois ela fixa algumas características, modos de vida,
costumes, lugares de sujeitos. Talvez seja importante
pensar na “diferença”, na “multiplicidade”, e não na
“identidade”).

E se o observador ainda não observou tudo que há pra
se observar?

Não observou o invisível;

Como poderá codificar algo que nunca foi observado?

Que nome ele dará?

Viajando nas nuvens de algodão,
Estará ele em repouso ou movimento?

Estará na horizontal ou vertical?
?

E onde guardará a sensação?

Onde se guarda uma coleção?

Guarda-se em gavetas?

Em prateleiras?

Ou em imensos móveis suspensos num céu anil?

Onde podem dançar se desconstruindo e se
reinventando.

S

/

U/

S P

\ //

E N S O / S



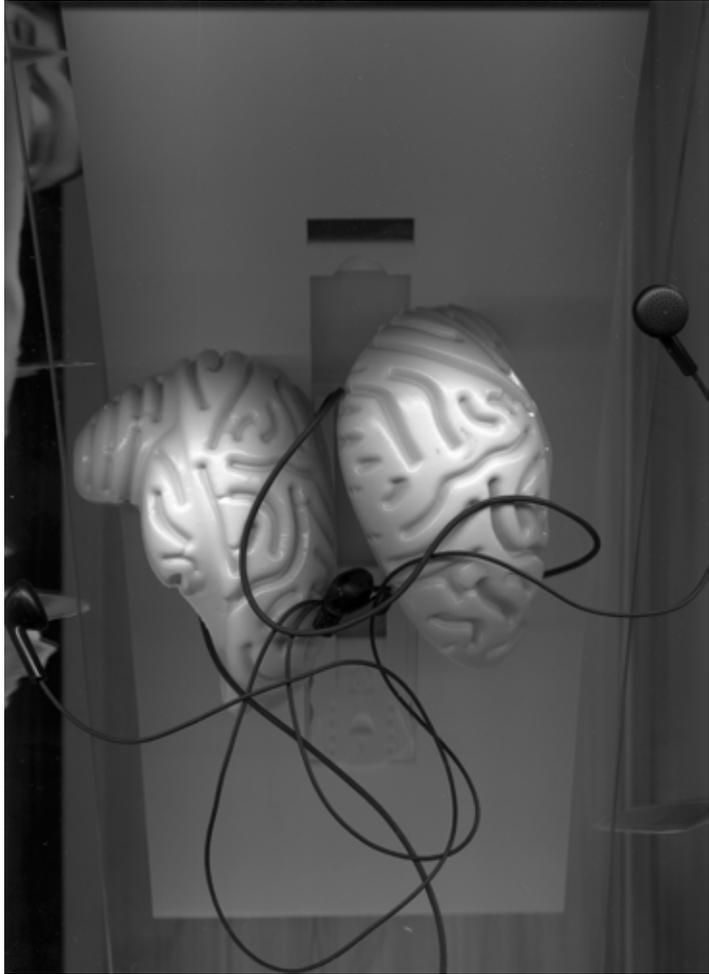
Arquivos



Corpo



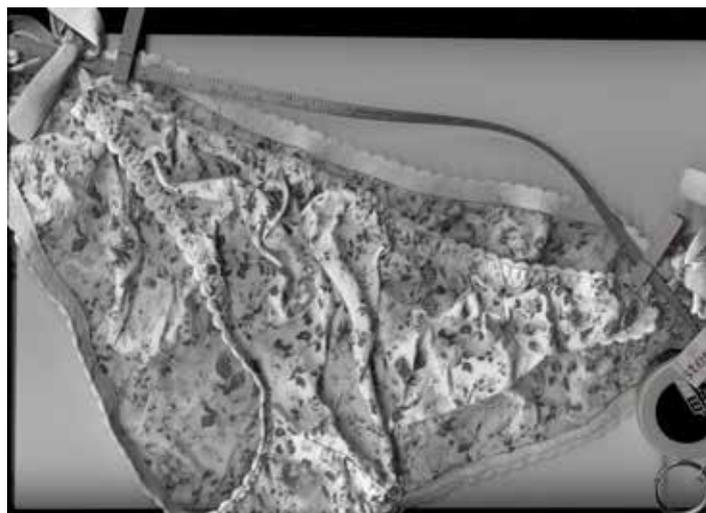
Digitais



Dual



Espelho



Estética



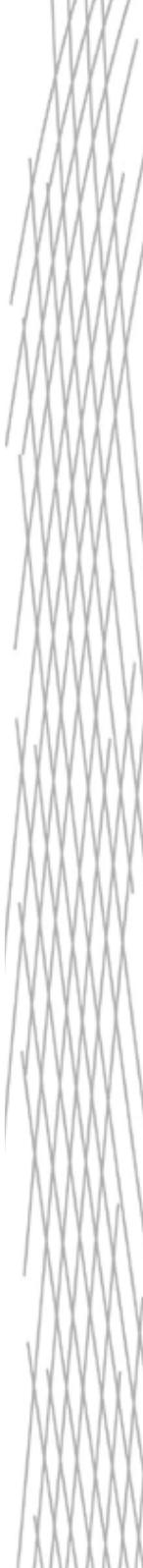
Fragmentos não representativos



Nada



Olhar





Passagem



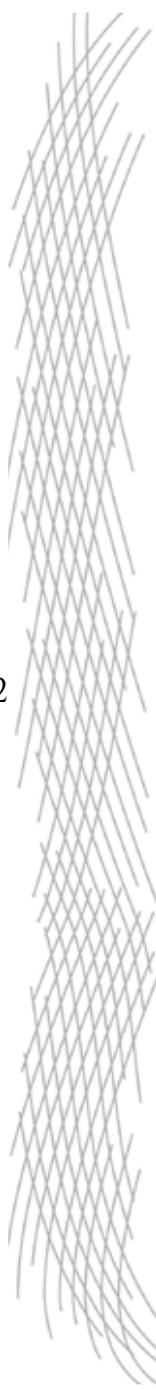
Personagens anônimos



Possibilidades



Similitude e semelhança



Parada em movimento

133

Amanda Maurício Pereira Leite - UFSC

Gente... rua... trio elétrico... fantasias... cartazes... músicas... danças... bandeira... Irreverência! Gente... performances... espetáculo... Gente imersa em um emaranhado de leituras possíveis! Aqui pinceladas cinza e coloridas (re)desenham contornos das Paradas da Diversidade. As fotografias são criações inspiradas em imagens deste evento. Questiono: como pensar as paradas para além de um lugar festivo, exótico, performático e/ou carnavalesco? Para tanto busco refletir sobre diversidade e o jogo de identidade(s) cambiante(s) (HALL, 2005) que caracterizam lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros – sujeitos LGBT. Assim, elejo dois pontos de reflexão: a) educação, b) Paradas da Diversidade. Pergunto: há ligação entre eles? Jogando com espectros imagéticos, composições fotográficas, acontecimentos e experiências, apresento uma mostra fotográfica⁴¹ que deseja pensar as imagens do diverso que habitam o campo educacional. Busco propositalmente estabelecer diálogo entre as partes desejando mirar o (des) conhecido e escutar o incomunicável presente/ausente nas composições. A pesquisa indaga ainda se a partir de imagens não-convencionais de um evento (Parada da Diversidade) podem-se produzir diferenças e reconhecer, por deslocamento, o diverso ao educar fazendo gênero. Se os/as adolescentes e jovens que se movimentam pelas ruas dos grandes centros podem ser os/as mesmos/as que se movimentam pelos corredores das instituições educativas, cabe pensar, através destas capturas, o ‘campo secreto’ da educação – do silenciamento – em que as diferenças são, de fato, caladas, ignoradas e até mesmo negadas.

41 A Mostra Fotográfica é um desdobramento da dissertação intitulada: **Imagens do Diverso** [dissertação] / Amanda Mauricio Pereira Leite; orientadora, Ana Maria Borges de Sousa, co-orientador, Wladimir Antonio da Costa Garcia. - Florianópolis, SC, 2010. 158 p.: il., graf. Disponível em <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0830-D.pdf>

Trata-se de uma pesquisa apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC).



Fotografia 01 - A diversidade



Fotografia 02 - em movimento



Fotografia 03 - grito(s) e silêncio



Fotografia 04 - que(m) passa?



Fotografia 05 - quem vai, o que vê?

137



Fotografia 06 - As marcas



Fotografia 07 - Você viu?



Fotografia 08 - Elas olham...

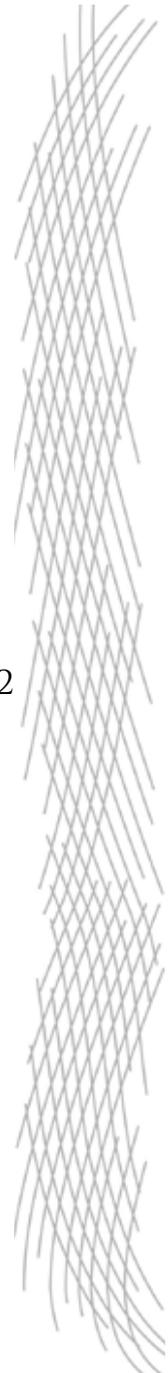


Fotografia 09 - Colorindo a cidade

**O professor com
chifres e a professora
com asas, em salas de
aulas com rabos-penas-
escamas-patas-pintas-
dentes...**

141

Tiago Cortinaz - UFRGS
Júlia Reis – Rede de Ensino de Porto Alegre/RS



**“E que eu possa
cada vez mais desaprender
de pensar o pensado
e assim poder
reinventar o certo pelo errado.”
Ferreira Gullar**

O que cabe em uma sala de aula nas escolas ou nas universidades? O que cabe nas disciplinas escolares ou universitárias? O que cabe na formação, atuação e identidades docentes? O que cabe na disciplina de Jogo e Educação, no primeiro semestre de formação do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul?

Sala de aula... “Não é lugar, mas ocasião. E nem sempre é bom” (AQUINO, 2009, P. 168).

142

Essas são algumas das muitas perguntas que nos fizemos quando recebemos o generoso convite para compartilharmos de uma manhã com os alunos e alunas da turma de Jogo e Educação. Sendo nós, também, alunos egressos desse curso, num primeiro momento foi inevitável nos remetermos à nossa experiência como alunos dessa disciplina. Tivemos professoras diferentes, com formações muito distintas. Logo, não dispúnhamos de uma referência em comum. Entretanto, nos perguntamos se reificar nossa experiência enquanto alunos com outros professores seria o desejável para essa vivência. E, apesar de termos, a maioria das vezes, muito mais perguntas do que respostas, para essa pergunta específica tínhamos uma resposta simples e direta: não!

Sala de aula... “Não é tropa, trincheira ou bastião; antes, um ritmo, onda, flutuação” (AQUINO, 2009, P. 168).

A partir desse desejo de vivenciar a prática pedagógica de uma forma distinta, nossa jornada, desde o planejamento até ao fim dessa experiência, foi totalmente incomum. Iniciamos o planejamento numa conversa coletiva entre nós (pedagoga e pedagogo) e um colega publicitário de formação, mas professor personificado, que após uma experiência em sala de aula abandonou a publicidade e trabalha com educação.

Sala de aula... “Não é jaula, estufa, reserva. É cabaninha de forte apache, e olhe lá. Mas pode ser lona de circo, buraco de fechadura, travesseiro, tapete voador. Alto lá, alto lá! É só um jogo de botão. Mas, se alguém porventura dele se cansar, eis que vira outra coisa. Por exemplo, telefone sem fio” (AQUINO, 2009, P. 168).

Nessa conversa nos permitimos questões muito elementares, como, por exemplo: o que queremos com essa aula? Provar a importância da disciplina na formação dos alunos? Provar nossos conhecimentos e competências enquanto professores? Nos divertimos? Ao final da conversa constatamos que gostaríamos de descobrir, junto com os alunos, o quanto o jogo nos constitui não só enquanto professores, mas enquanto devir sujeitos; e poderíamos, sim, nos divertir. Com isso em mente, planejamos pensar e repensar com os alunos três áreas de atuação principais nessa aula compartilhada: o espaço educacional, o jogo e as múltiplas possibilidades de pensar e avaliar esses elementos conjugados.

Sala de aula... “Não é toca, é oca. Paragem dos eremitas, dos patifes e dos extravagantes. Um céu que nos abriga, mas que não protege. Arrefece, amolece, umedece. Deixa passar” (AQUINO, 2009, P. 168).



É inevitável continuar a escrita desse artigo fazendo-nos perguntas semelhantes às perguntas que guiaram nossa prática pedagógica. O que cabe nesse texto que agora escrevemos? O que cabe na Parafernália? O que queremos com essa escrita pensando a nossa constituição não só como professores e/ou pesquisadores, mas como devir sujeitos? Certamente, para essas perguntas também não temos respostas prontas, mas possíveis caminhos a seguir.

Sala de aula... “Não é palco, passarela, divã, balcão. Ali, não se quer expressão, jamais comunicação. Migalhas do dito, voragem do dizer. Ou quase. É conversa fiada, perdigoto, vociferação. Patati-patatá” (AQUINO, 2009, P. 169).

Optamos, então, por traçar esses possíveis caminhos antes de iniciarmos nossa caminhada com os leitores, para que possamos caminhar juntos. Do mesmo modo que procedemos até aqui, planejamos continuar: esse compartilhamento tem seguido até aqui uma ordem cronológica, não porque a cronologia seja relevante em si – provavelmente não o é –, mas sim porque pensando e repensando dessa forma cremos que podemos resgatar muitos detalhes que consideramos cheios de sentido e que não gostaríamos que passassem despercebidos. Assim sendo, daremos continuidade ao nosso relato pensando o espaço educacional, pois esse foi o primeiro desafio que encontramos em sala de aula. A seguir, discutiremos o jogo nos espaços educacionais, nos permitindo pensar no jogo pelo jogo, e não com finalidades pedagógicas. Por fim, divagaremos sobre possibilidades de repensar a avaliação, fugindo aos métodos tradicionais.

Sala de aula... “Não é paisagem, tanto menos edificação. É página em branco, celulose,

clorofila, oxigênio, molécula. Tintim por tintim. Imaterialização” (AQUINO, 2009, P. 169).

O espaço educacional

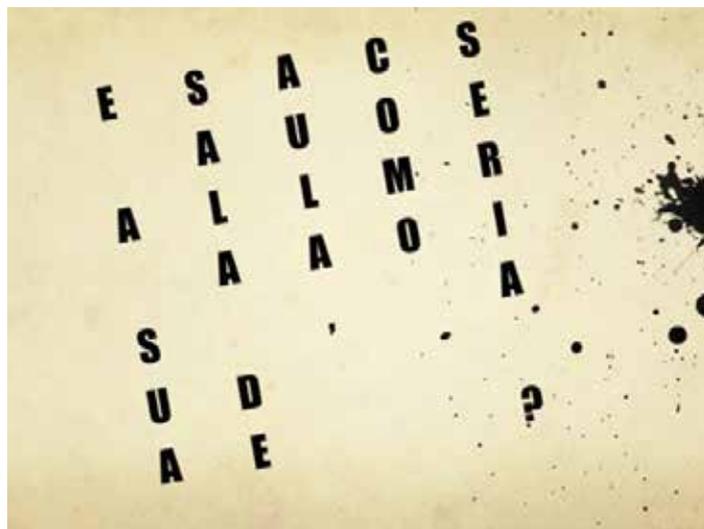
Iniciamos a aula conversando com os alunos e alunas da mesma forma franca que buscamos escrever esse artigo: expondo a eles nossos questionamentos, nosso planejamento e nossas intencionalidades em estarmos juntos em sala de aula naquela manhã. Após as devidas apresentações e o contato inicial, apresentamos um dos projetos do fotógrafo inglês Julian Germain, intitulado Retratos de sala de aula. Nesse trabalho o autor fotografa diferentes salas de aulas ao redor do mundo fazendo perguntas sobre práticas educativas contemporâneas e divisões sociais. Sobre o trabalho que apresentamos aos leitores a seguir, o sociólogo Tom Shakespeare escreveu: “Já podemos imaginar as trajetórias de vida de alguns desses jovens. Aqui estão os rostos cheios de esperança e promessa. Aqui também, está a ameaça silenciosa de falha.”⁴² (Archive Magazine, October 2005).

145



42 Tradução nossa, texto original: “Already we can imagine the life trajectories of some of these young people. Here are faces full of hope and promise. Here also, is the silent threat of failure.”

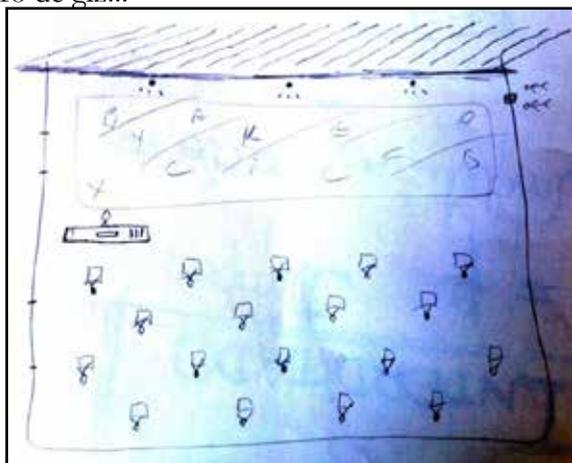
Logo após apresentarmos algumas imagens – que notadamente despertam alguma inquietação nos alunos por motivos diversos, como a superlotação ou a disciplina/subserviência dos alunos ou a homogeneidade da cor da pele, cor dos olhos, cor dos cabelos, vestimentas –, perguntamos a todos:



Convidamos os alunos a representarem, através de um desenho, como eles concebem uma sala de aula, ~~assim~~ de forma genérica. Nesse instante alguns já nos questionaram se deveriam desenhar a sua sala de aula enquanto professores ou enquanto alunos, apresentando diferenças entre suas concepções de salas de aulas quando desempenham esses diferentes papéis. Nós, enquanto professores e também alunos, participamos de todas as proposições com todos.

Sala de aula... “É a pequena arte, então. Impossível explicá-la para quem não a faz” (AQUINO, 2009, P. 169).

Passado algum tempo dedicado aos desenhos, iniciamos uma apresentação individual, em que cada um expunha como era sua sala de aula e o que ela continha. As apresentações se caracterizaram não só pela potencialidade dos desenhos, mas pelas muitas diferenças contidas nas diferentes salas de aulas, diferenças que percebíamos não serem excludentes entre si, mas sim passíveis de múltiplos arranjos e agregações. Nos deparamos, então, tanto com salas de aula tradicionais-quadradas-geométricas, em que os alunos estão organizados em fileiras em frente ao quadro de giz...



...quanto com salas ocupadas por elementos diferentes, com recantos de brinquedos, livros, tapetes e/ou almofadas, com múltiplos arranjos das mesas, com preocupação em acessibilidade, com música e cor.



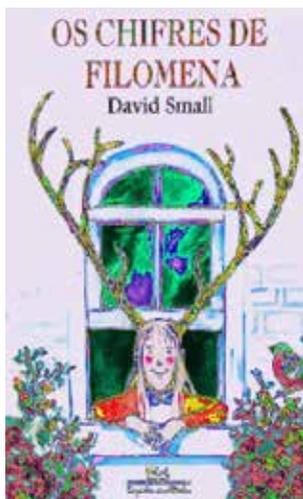
Ao encerrarmos as apresentações, reunimos os alunos em grupos, organização livre e espontânea, para que os alunos e alunas pudessem discutir essas diferenças e compor uma sala com possibilidades que iam além daquelas que eles pensaram individualmente. Ao final dessas discussões, um integrante de cada grupo expôs a todos o que foi pensado coletivamente.

Sala de aula... “Nem poente nem nascente, é insolação. Algum delírio que não sufoca. Descompostura. Sem bis. Sem exceção” (AQUINO, 2009, P. 169).

Final, o que cabe nas salas de aulas das escolas e universidades? O que cabe nas nossas salas de aulas enquanto professores e alunos?



Sala de aula... “Por assim dizer, não é a antevisão da uva, mas a fúria da bolha de sabão. É também o ranger dos dentes. Ah, é puro ramerrão. E que logo se diga: custa a ser bom” (AQUINO, 2009, P. 169).





Avançamos na discussão sobre o espaço educacional com a leitura do livro *Os chifres de Filomena*, de David Small. Conta a história que, da noite para o dia, Filomena ganhou um par de chifres. A partir dessa ocorrência teve de mudar muitas coisas em sua rotina, desde o modo de se vestir, suas roupas, como caminhar pela casa, até como utilizar aqueles chifres. Após um dia repleto de arranjos e rearranjos, qual não foi a surpresa de Filomena ao acordar da sua primeira noite de sono com chifres, sem chifres! Filomena saiu da cama e logo correu à cozinha para contar a novidade à mãe, que havia ficado muito abalada com os chifres da filha. Qual não foi a surpresa ~~quando~~ de ambas quando perceberam, ao Filomena sair de corpo inteiro do quarto, que agora ela tinha uma rabo de pavão.

Sala de aula... “Não é via-crúcis, não é caravana, não é tripulação. É de faz de conta, é de guache, é de papelão. Se se quiser, tão somente desconfiguração. Maravilha de quinta categoria, de terceiro escalão. Comme il faut, meu sinhô” (AQUINO, 2009, P. 169).

A história de Filomena nos convidou a pensar sobre a diferença das e nas salas de aula. Conversamos um pouco sobre os rabos-penas-escamas-patas-pintadentes que surgem e desaparecem de nossas salas de aulas ~~ocasião~~, diariamente. Discutimos, através da apreciação do livro, os processos pelos quais, na modernidade, a diferença é submetida na tentativa de cura-disfarce-exclusão-classificação. Mais do que isso, percebemos o protagonismo da escola nesse processo.



A partir disso, ressaltamos a diferença em sua potencialidade, propondo sua desconstrução. Pensamos nos nossos projetos de salas de aula que ao serem compostos e recompostos eram potencializados a serem muitos em um. Tratava-se de se constituir um professor que pudesse ser muitos em um. Sem a intenção de prever tudo ou de estar preparado para tudo, mas de formar um olhar sensível ao seu potencial criativo, tanto para a organização de uma sala de aula quanto para pensar as propostas pedagógicas que também ali serão desenvolvidas. Pensamos aí no professor com chifres e na professora com asas em salas de aulas com rabos-penas-escamas-patas-pintas-dentes...



O jogo



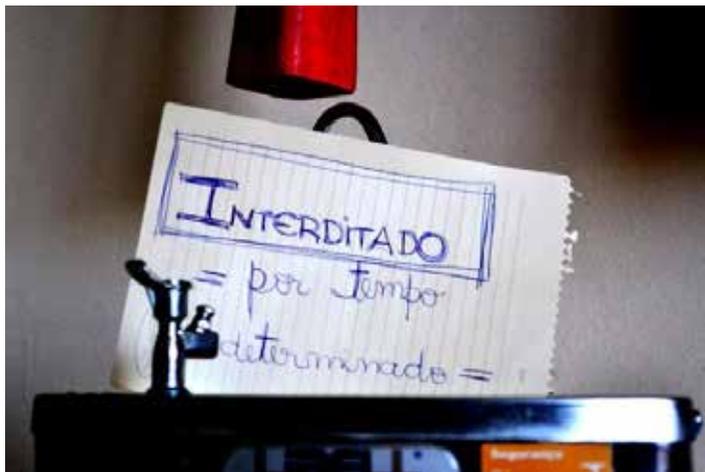
152

Aproveitando a configuração resultante da atividade em grupos, propusemos um jogo desenvolvido por um de nós com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental: a criação de um jornal de notícias inventadas. A atividade foi inspirada no livro *Deu no jornal*, de Moacyr Scliar. No livro, o autor inventa crônicas a partir de trechos de matérias de jornal. Antes de passarmos ao jogo, mostramos ao grupo o modo como ele foi jogado com os alunos da referida turma, apresentando, inclusive, algumas das produções.

Sala de aula... “Nem raízes nem asas, é rabo. E nada além. Serve para espantar as moscas, a pudicícia e a poeira das ideias. É graça pura e mau jeito: a flor do sal da vida. Sim, definitivamente é rabo, não cajado. E nada aquém” (AQUINO, 2009, P. 170).

Dispúnhamos de uma câmera digital e explicamos aos alunos e alunas que, quando tivessem elaborado uma matéria, poderiam utilizar a mesma para produzir alguma imagem que a representasse. Nesse momento se revelou

necessária a exploração de outros espaços como espaços criativos para a atividade pedagógica. Todos os grupos, incluindo o grupo do qual nós participávamos, saíram da sala de aula para produzir as imagens.



Essa atividade nos permitiu repensar que os limites entre o espaço educacional e o jogo talvez sejam mais tênues ou até mesmo inexistentes em relação ao que concebemos inicialmente.

Avaliando os limites e possibilidades dos espaços educacionais

Ao retornarmos para a sala de aula, com os alunos e alunas ainda eufóricos para verem as fotos, iniciamos a apresentação de um trabalho realizado por um de nós sobre a possibilidade da construção de uma avaliação diferenciada. Avaliação essa pensada por um grupo de professoras que compõem um Projeto de Docência Compartilhada em uma escola municipal de Porto Alegre.

Sala de aula... “É trem desembestado, trem

das cores, trem da alegria. Uni, duni, tê” (AQUINO, 2009, P. 170).

São quatro professoras que planejam e atuam conjuntamente em sala de aula, buscando abrir possibilidades para diferentes processos-ritmos-modos de aprendizagem dos seus alunos. Nesse sentido, essas professoras pensaram, e ainda pensam, num processo avaliativo que se destaca por ser composto, no momento, pelo uso de atividades diferenciadas em sala de aula, pela intervenção e pela exigência diferenciada entre os alunos, bem como por um registro diferenciado das suas aprendizagens.

Sala de aula... “Não é luz, não é ruína, mas um clarão. Explosão, explosões. Whack! Pow! Plact!” (AQUINO, 2009, P. 170).

Propusemos a apresentação deste trabalho, que discute outras possibilidades em avaliação, e a realização da atividade do jornal de notícias inventadas tão logo retomada a atividade, com a exposição das imagens produzidas pelos alunos, como uma tentativa de ilustrar a potencialidade inventiva do professor em sala de aula. Como um esforço de mostrar que essa sala de aula-planejamento com patas-escamas-tapetes-voadores-lonas-de-circo.

Finalizando?

Ao revisitar os questionamentos que nos mobilizavam no início do planejamento dessa aula - o que cabe em uma sala de aula nas escolas ou na universidade? O que cabe nas disciplinas escolares ou universitárias? O que cabe na formação, atuação e identidades docentes? —,

na tentativa de finalizar esse relato, percebemos que não temos respostas prontas-fixas-estáveis-universais para esse fazer docente e, mais do que isso, que essa incerteza-instabilidade de alguma forma produz um viver docente em constante tensão-transformação, ou seja, sem limites.

Sala de aula... “Não é mapa, bússola ou marionete. Um istmozinho, na melhor das hipóteses. Pensando bem, é vapor. É liquefação. E ponto final” (AQUINO, 2009, P. 170).

Constituir-se professor a partir do olhar do jogo, entendendo-o em seu potencial inventivo, abre possibilidades de um ser professor que ensaia o dissenso, o “incabível”, o paradoxal. Reforçamos, então, não ser necessário finalizar. Pelo contrário, entendemos que se torna imprescindível desconsiderar uma organização ou um planejamento final-único para as nossas salas de aula.





“Em tempo: não é amor, não é ódio. É blefe, trapaça e lassidão. E é mais que bom. É fumaça, enfim. E também, quase sempre, solidão. Dragão, dragão, dragão. Fiozinho d’água. Gota de suor. Pingo de chuva. Cachaça pro santo. Saliva em descomunhão, o contrário do beijo. Sala de aula é ambiência molhada. E já o sabíamos”
(AQUINO, 2009, P. 170).

Referências

AQUINO, J. G. (Org.) ; CORAZZA, S. M. (Org.) . **Abecedário: educação da diferença**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2009. v. 1. 219p .

GERMAIN, Julian. **Classroom Portraits**. Disponível em: <<http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>>. Acesso em: 14 de dez. de 12.

SCLIAR, Moacyr. **Deu no jornal**. Porto Alegre: Edelbra, 2011.

SMALL, David. **Os chifres de Filomena**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.

**Intervenções
Pedagógicas e
Necessidades
Educativas Especiais:
um olhar para além da
disciplina**

157

Cláudia Rodrigues de Freitas - UFRGS

Carla Karnoppi Vasques - UFRGS

Daniele Noal Gai - UFRGS



Para falar de acontecimento, agenciamentos e invenção,

Parece-nos fundamental que a universidade, como agência formadora, assuma com os sistemas de ensino a responsabilidade de participar de uma rede de iniciativas que ofereça suporte aos profissionais da educação, de forma a contribuir no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum. (JESUS e GOBETE 2006, p. 3)

158

O texto das professoras Jesus e Gobete nos convoca a inventar cotidianamente a disciplina. Um olhar sobre o histórico desta disciplina e o permear de seus aspectos na proposta de educação inclusiva põe foco sobre este tema na revisão dos cursos de licenciatura, para que não fique restrito à especialização, como propõe a Resolução CNE/CP nº 01/2006. Nos remete ainda à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Esta legislação é motivadora da obrigatoriedade da oferta de disciplinas acadêmicas para as licenciaturas que dediquem estudos, pesquisas e práticas em educação inclusiva e acerca da inclusão de alunos com deficiência no ensino comum. Completa quatro anos e já dá bons frutos, desencadeados a partir do Departamento de Estudos Básicos (DEBAS) da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e sobre os quais pretendemos aqui nos debruçar.

É preciso urgentemente ampliar os espaços de articulação e de debates entre os profissionais da Educação em geral e aqueles da Educação Especial, começando pelos espaços de formação

e de discussão acadêmica. Por exemplo, ainda não conseguimos garantir que todos os professores tenham, em sua formação inicial, conhecimentos relativos à Educação Especial. Essa é uma das urgências dessa área do conhecimento. (Baptista, 2002, p. 164)

A Disciplina “Intervenções Pedagógicas e Necessidades Educativas Especiais” atende à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e à Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Tais documentos orientam as instituições de ensino superior a prever, em sua organização curricular, a formação docente que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Na UFRGS, os alunos das licenciaturas têm em seu currículo a oferta desta disciplina. Mesmo aqueles alunos que ainda não têm em sua grade esta disciplina como obrigatória vêm procurando a ampliação de estudo e discussão no sentido de subsidiar sua atuação na escola e nos estágios curriculares.

Como essa disciplina entra no cenário dos cursos que se propõem à docência na UFRGS? Surge como um acontecimento, pois muda a história, traz rarefação e novidade para os rumos da educação de pessoas com deficiência. Acontecimento em um sentido Deleuziano (2008) por tratar-se de estranho presente inacabado - construindo-se e reinventando-se, num fazer-se contemporâneo e ininterrupto. Sugere efetivamente a liberdade de outro pensar, estimulando o permanente conceber de novas formas de promover essa “Escola Para Todos” (CNE/CP), desde a mudança do olhar sobre as pessoas e sobre as formas de aprender. Os alunos - futuros e muitos já educadores - devem pensar outras formas de se inventar e inventar suas aulas.

Referencial Teórico e Metodológico

Optamos por assumir um enfoque cartográfico. Colocamos em ação uma vontade de encontrar sentidos nas práticas discursivas. Sentimo-nos muitas vezes como um cartógrafo que “leva no bolso um critério, um princípio, uma regra e um breve roteiro de preocupações” (ROLNIK, 1986, p. 69). Olhar para o processo de construção da disciplina nos remete a este lugar de cartógrafo que busca na surpresa diante do campo, das evidências, ir construindo a cartografia em processo. As trilhas dessa cartografia que ora se desenha passam a ficar mais visíveis conforme vamos contando delas.

O método “não separa pesquisa de intervenção”; ao contrário, a constitui como implicação. Pensamos o método como uma oportunidade de cartografar. A indissociabilidade entre a intervenção e a pesquisa é concebida como a “inevitável ferramenta no trabalho do cartógrafo, põe em evidência a natureza da relação sujeito-objeto como própria de uma relação” (AMADOR e FONSECA, 2009, p. 34). A cartografia investiga um processo de produção.

Segundo Barreto (2006, p, 84), “A formação de professores é, sem dúvida, o aspecto determinante para a efetivação de uma política de inclusão educacional”. Relata a autora os inúmeros estudos que vêm sendo realizados nesta ordem. Pensamos que são da ordem da invenção e socializar nosso trabalho compartilha a possibilidade de encontro com outras.

Nas escolas, quando se fala em inclusão, pensa-se logo no professor especializado. Na formação pedagógica dos professores em geral, a temática da inclusão tem uma inserção ainda precária. [...] É preciso, urgentemente, ampliar os espaços

de articulação e debates entre os profissionais da educação em geral e aqueles da educação especial, começando pelos espaços de formação e de discussão acadêmica. (Ibidem, p.167)

Ato único. Produção pessoal de cada sujeito. Assim entendemos invenção. Kastrup (2005) faz uma diferenciação entre criação e invenção na relação com a cognição. Segundo ela, a criação seria uma capacidade de resolver problemas, “uma capacidade de produzir soluções originais para os problemas” (ibid, p. 1.273), em que o crédito é dado ao sujeito, ou a partir do inventor. A invenção consistiria em um movimento de “invenção dos problemas”, tendo um caráter complexo de construções em um movimento de imprevisibilidade com relação ao próximo passo. Desta forma, o processo de invenção do pensar a disciplina é acontecimento contínuo e permanente.

161

A disciplina: “Amo tontos do que sensatos⁴³”

Súmula: A disciplina visa à reflexão crítica de questões ético-político-educacionais da ação docente quanto à integração/inclusão escolar de pessoas com necessidades educativas especiais. Analisa a evolução conceitual, na área da educação especial, assim como as mudanças paradigmáticas e as propostas de intervenção. Discute as atuais tendências, considerando a relação entre a prática pedagógica e a pesquisa em âmbito educacional. (DEBAS/FACED/UFRGS)

43 - Manoel de Barros, 2011, s/p.

A disciplina está constituída em quatro grandes eixos desencadeados a partir da súmula. O primeiro eixo é a Introdução à educação especial: histórico e tendências fazendo uma análise do lugar associado à pessoa com deficiência ao longo da história e atuais direcionamentos educacionais. O segundo eixo engloba o contexto da inclusão escolar: Políticas Educacionais no Brasil. O terceiro propõe pensar sobre os sujeitos da inclusão escolar: Alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Os planos conceituais, normativos e pedagógicos da dimensão política da educação especial brasileira. O quarto eixo refere-se aos processos inclusivos, políticas de educação e prática docente. Propostas de intervenção pedagógica e análise de experiências no contexto brasileiro e principalmente em Porto Alegre, grande Porto Alegre e as produções dos municípios-polo do Rio Grande do Sul. Esta temática nos é muito cara, pois pertencemos ao Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE, o qual se dedica ao estudo das práticas desencadeadas nos municípios-polo do RS.

Quando do início da disciplina, na primeira aula, se pede aos alunos que escrevam sobre como imaginam o acontecer da disciplina Intervenções Pedagógicas e Necessidades Educativas Especiais no “currículo pessoal” de cada um. No final do semestre, na última aula, retomamos a pergunta indagando sobre as premissas que ficaram, assim como as perguntas que ainda possam seguir latejando. Felipe dá vistas do processo desencadeado e de forma literal o descrevemos. A primeira escrita se dá na primeira aula e a segunda, no último dia de aula:

Primeira escrita de Felipe: De fato, ao ficar sabendo que esta disciplina tornou-se repentinamente obrigatória no meu curso, fiquei

um pouco descontente. Porém, depois desta aula inicial, me dei conta que eu mesmo já dei aula a crianças deficientes e aquela situação, apesar de ser resolvida com intuição, merecia uma atenção maior da minha parte, já que pretendo ser professor [...]

Segunda e última escrita de Felipe: Fiquei bem entusiasmado com o conteúdo programático desta cadeira, que conseguiu capturar totalmente minha atenção pelo método didático novo [...], valendo-se de filmes, palestras com profissionais e educadores, textos didáticos [...] Ao mesmo tempo, saio deste semestre cheio de dúvidas a respeito de um caminho mais acolhedor para a educação neste país e um caminho mais instigante pra mim, não somente como educador, mas principalmente como sujeito inserido numa sociedade. Obrigada pela ajuda. Saio do semestre mais empolgado com esta área [...].

Felipe faz ver em sua escrita o movimento que a disciplina proporcionou em sua formação. Ele passou pela disciplina, assim como pelo Seminário Intervenções Pedagógicas e Inclusão Escolar (forma inventada por nós para ampliar a disciplina). Justifica-se a disciplina pelo relato de Felipe. Nosso objetivo é contribuir para a ressignificação da formação de professores da UFRGS para o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão e toma sentido nas palavras deste aluno.

Justifica-se a disciplina pelo clamor e pelas queixas dos professores em muitas escolas, referindo: “Eu nunca fui preparado para trabalhar com esses alunos”. Sim, escutamos as queixas procedentes da escola e as acolhemos, oportunizando a qualificação da ação e do olhar dos educadores em formação. As aulas não pretendem oferecer nenhum tipo de “manual” ou metodologia capaz

de ser usada por todos. Tem a intenção, sim, de provocar o pensar/inventar a educação sobre os sujeitos referidos como de “inclusão” e construir uma aproximação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) através da Sala de Recursos e do Laboratório de Aprendizagem. Organizamos visitas a estes espaços para que os alunos vejam *in loco* o processo de AEE na relação com seus alunos.

Torna-se pertinente falar sobre o movimento de construção a partir da disciplina, a qual apresenta uma súmula e uma organização acadêmica formal, mas se inventa a cada semestre, turma e acontecimento, desde o estabelecer deste encontro. Esta disciplina vem se produzindo desde o movimento que mobiliza ensinantes e aprendentes. A cada semestre a disciplina se renova, porque é (re)pensada, (re)trabalhada através do tecer de olhares de uma nova turma. O aluno pode repetir o semestre, mas não vai fazer a mesma disciplina. As evidências destas impressões ficam em palavras como as de Felipe, e, ainda, em toda a produção organizada e socializada dos alunos.

(Com)Versações: O olhar das professoras

As Versações a seguir contam na primeira pessoa alguns fazeres que muito têm de interlocução. A conversação é o próprio texto, mas marcamos alguns dizeres/fazeres contando do acontecer em sala de aula, fruto de uma constante trama de pensares. São três pares de mãos produzindo a disciplina. Em alguns momentos, surgem, neste texto, as balizas e princípios fundamentais construídos pelas três professoras para as treze turmas desta disciplina. Em outros, a singularidade de um fazer em parceria com seu coletivo de alunos.

Nas próximas linhas cada uma das três professoras

corresponsáveis pela disciplina conta um pouco da forma como isso vem sendo desencadeado Versando com as turmas. A primeira a relatar sua forma de trabalho é Cláudia:

Cláudia: Inventando a possibilidade do olhar

Uma das propostas que venho trabalhando com os alunos é denominada de “Capturando Imagens”. Funciona como um dispositivo que necessariamente coloca o olhar dos alunos na cidade e nas relações sociais vividas aí. Os dispositivos nos dão a ideia de fios diferentes que se entrecruzam, se emaranham, montando as tessituras da disciplina. A trajetória é multilinear, acompanhando o tempo dos acontecimentos: olha, reconhece cada situação/articulação em encadeamento.

No início do semestre informo aos alunos sobre esta tarefa, que será uma das avaliações da disciplina. A consigna dada não prevê muitas “explicações”. Ao contrário, prevê a distração no sentido atribuído por Kastrup. Seria um vaguear atento. Devem “procurar na cidade”, no seu “dia a dia”, nos lugares por onde circulam, “imagens que de alguma forma lembrem a cada um a disciplina”. A partir disso, pouco ou quase nada é dado como **referência** aos alunos além da forma: podem usar a fotografia, filmes, desenhos ou mesmo referências plásticas com texturas. Qualquer produção é aceita e depois explorada no coletivo.

A maioria conta/socializa suas imagens com os colegas de forma muito produtiva, fazendo conexões importantes com o que foi sendo trabalhado no semestre. Neste momento, quando o aluno conta sobre as imagens, as mesmas tomam sentido. É de fato a oportunidade de ampliar o conteúdo estudado, discutir a vida cotidiana e a inclusão escolar de forma viva através do olhar de quem

conta. Muitas discussões, perguntas e entendimentos se fazem neste momento.

Em uma destas conversas, Lauro conta sobre sua turma, uma quarta série do ensino fundamental em um município da grande Porto Alegre. Mais especificamente, quer ajuda para pensar sobre sua aluna:

Lauro – Bem, ela tem a pele muito diferente. É grossa, parece uma pele de jacaré. Além disso, ela usa óculos, pois tem nove graus de miopia. Ela senta bem na frente e dificilmente eu preciso mudar alguma coisa em aula para ela. Ela não tem nenhum problema de aprendizagem. Acompanha a turma muito bem. Ela é uma aluna de “inclusão”? Ela consta na ficha da secretaria que vai para a SMED como aluna de “inclusão”.

Cláudia – Tu, que é professor dela, me diz: Ela é aluna de “inclusão?”

Lauro – Não, eu acho que não é de “inclusão”. Ela aprende como os outros. Eu eventualmente faço alguma coisa ampliada. Só. Não preciso fazer nada de diferente na aula. Mas todos os meses ela vai na “planilha” que vai para o MEC como aluna de “inclusão”. Mas ela não precisa de nada. Eu não a considero.”

Lauro tinha “dúvida” sobre isso, mas de fato, quando constrói a pergunta, a mesma já está recheada de saber e Lauro já possui uma ideia definida. “Não, ela não é uma aluna de ‘inclusão’.” De fato, pelo discurso do professor Lauro, todos eram olhados na sua diversidade. A aluna tinha amigos e estava aprendendo na escola e com ele!

Como o leitor pode observar nas cenas narradas pela professora Cláudia, as formas de fazer ver, pensar,

criar e sentir podem ser potencializadas de modos outros e aparentemente despropositados. É importante destacar esta presença de um conteúdo denso em termos de inquietação e suspeita por parte dos graduandos, o qual exige rigorosidade no estudo de referenciais teóricos consistentes e consonantes com a proposta de educação inclusiva.

Na sequência, quem conversa com o leitor e traz para o texto um pouco do histórico e construção de suas aulas é a Professora Daniele.

Daniele: Experimentações Fotocartográficas

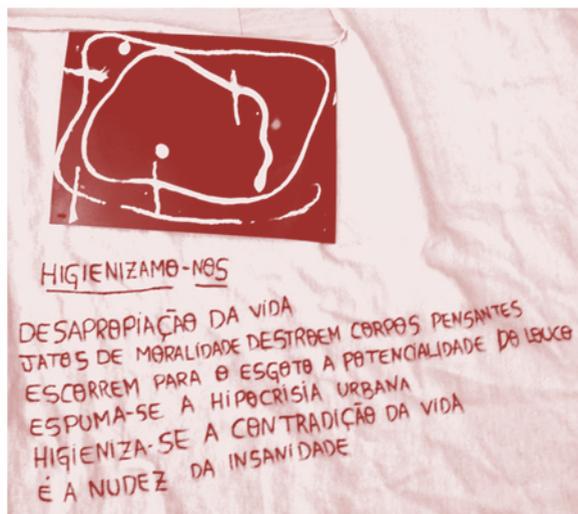
Dentre as proposições e provocações que venho implementando junto com os alunos destaco o Cordel de Imagens. Com fios pendurados entre cadeiras, suspensos entre janelas e ventiladores, do chão ao teto, na área zigzagueante da sala de aula, construímos um varal e penduramos as fotografias produzidas pelos alunos e por mim. Não é uma simples ação de pendurar fios, mas de tecer, andar entre as imagens, olhar e ver, perder-se e perguntar, falar sobre si e narrar a produção do outro, movimentar-se e produzir agenciamentos e pensamento enquanto produz-se uma cena específica: uma exposição de fotocartografias⁴⁴ de aula. Em algumas turmas optamos por fazer uma exposição das imagens em papel fotográfico. Em outros grupos fizemos blogs e disponibilizamos no facebook as visualidades e as escrituras inventadas nas aulas. Para que se possa produzir

44 - “É algo que vai além da simples função de mostrar retratos, produzir fotografias, selecionar imagens. As relações entre imagens e textos não são discursos que se colocam uns sobre os outros, são interconexões que falam de “conversas com”, de conversações, de arte e texto, de experimentação artístico-filosófica. Pode-se perceber o inefável, o que se considera difícil de expor em palavras, que escapa aos olhos, que foge da linguagem inteligível determinada por alguns...” (GAI; MIANES, 2012, p. 10).

esta exposição, delimito blocos de aulas nos quais trabalhamos textos acadêmicos previamente escolhidos, os quais estão disponíveis na web. Venho propondo uma aproximação com as poesias de Manoel de Barros para pensar modos aparentemente simples e irreverentes de pensar e nomear as coisas cotidianas. Trabalhamos com arte contemporânea e visitas a estas obras via web e, em alguns casos, via youtube, além de optarmos pela lufada de desejo e ternura⁴⁵ de alguns filmes. Como exemplo, cito o primeiro bloco, que tem como foco a construção do histórico da educação especial. Logo nas primeiras aulas nos confrontamos com um clássico do cinema, o filme “O menino selvagem”. Após ler os relatórios de Jean Itard, assistir ao filme e conversar sobre as questões referentes ao que nos captura e nos encanta no filme e no relatório - pois ambos têm poesia em sua arteficialidade e em sua produção de efeitos de sentido e produção de conceitos de deficiência -, passamos às mais variadas versões. Conversamos sobre as resistências, o desconhecimento, o estranhamento e o silenciamento frente à deficiência; estudamos o processo de institucionalização e de desinstitucionalização das pessoas com deficiência; tratamos dos motivadores históricos do processo de inclusão escolar... Alguns alunos produzem muitas imagens com marcas particulares, curiosas e individuais, outros criam um cenário, alguns se utilizam de obras de arte, poucos se dedicam aos clichês. Para muitos dos alunos uma única imagem basta para dizer o que estudamos num bloco de aulas. Para cada grande

45 - Considero importante esclarecer ao leitor que as produções filmicas trazem às aulas uma lufada de sensações, produzindo nas turmas o desejo ou não da fabulação, da pesquisa, da reprodução, da conversação. Elenco alguns filmes que possam trazer a rarefação das artes e a produção de perceptos e afectos (DELEUZE, 2007). O que nos proporciona criar outros conceitos para o visto, indo além da interpretação, da leitura de imagens e narração das mesmas, ou ainda, do uso dos personagens para estudo de caso.

bloco de aulas: planejo algumas intervenções, convido pessoas da comunidade e até mesmo familiares para virem às aulas e assistirem aos filmes conosco, sugiro pesquisas de trabalhos de final de curso de graduação e de pós-graduação, trabalhamos intensamente com a arte semanal em nossos encontros. As fotocartografias têm vindo com um olhar surpreendente, despropositado, poético, belo... Não é retratada a rampa, não é reparada apenas a placa do estacionamento que garante a vaga para pessoas com deficiência, não é o olhar e o retrato de denúncia frente aos impeditivos de inclusão e participação daquele que tem deficiência. É tudo isso e um pouco mais. Acrescenta-se aí uma dose de incômodo, afecção e poesia. A partir de uma provocação minha, uma aluna disse: “Ué, é a terapia do ver”. Passei a acreditar na possibilidade de ser, sim, uma terapia do ver e do sentir. Trata-se de uma mudança, é outra forma de olhar e de produzir conhecimento, sim, é isso que está sendo produzido. Aqui trago um recorte do flickr criado por alunos no primeiro semestre de 2012 (<http://www.flickr.com/photos/edu01013/>):





A primeira imagem é de um “Manto da consagração”, produzido a partir da Mostra das Obras do Arthur Bispo do Rosário visitadas no Santander Cultural, em Porto Alegre/RS, neste semestre de trabalho poético e inventivo. A segunda imagem é uma oferta de generosidade, também fez parte das inúmeras imagens que foram potencializadas pelas aulas, pelas dinâmicas que deram a pensar e pelos agenciamentos de textos, leituras e histórias que envolviam a temática da disciplina.

Seguimos nossa cartografia e conversação. O terceiro par de mãos pertence à Professora Carla, que discorre um pouco acerca da forma como encaminha a disciplina.

Carla: possibilidades a serem construídas

Dentre as múltiplas entradas possíveis no campo da educação especial e inclusão escolar, sublinho aquelas que potencializam o lugar e a função do professor na constituição de um encontro com o outro como diferente, e não como anormal ou deficitário. Trata-se de defender que as possibilidades educativas e de

aprendizagem não residem, única e exclusivamente, nas condições orgânicas, psíquicas, sociais, etc. inerentes ao aluno, mas despontam como possibilidades a serem construídas (ou não) a partir dos sujeitos e das instituições. É fundamental, assim, deslocar o foco do sujeito com autismo, cego, surdo, deficiente, etc... para o professor, o outro que lê, interpreta e constrói possibilidades, implicando-o na construção de um percurso escolar. Para tanto, o diálogo das proposições inclusivas com as artes e com a psicanálise tece um argumento que procura criar novas perspectivas para o “velho e batido chão da escola”, ressignificando-o como espaço de experiência e alteridade. Nesta trajetória, dois momentos destacam-se como dispositivos pedagógicos importantes: Imagens da inclusão e Trabalhos (in)visíveis – sobre o direito à educação. Assim como as professoras Daniele e Claudia, “Imagens da Inclusão” procura sistematizar, em uma forma não necessariamente acadêmica, o encontro com o campo da educação especial. É solicitado ao aluno construir uma apresentação (imagens, sons, textos) sobre alguma das temáticas da disciplina a partir das (in)visibilidades percebidas, sentidas, vislumbradas ao longo do semestre. O recorte temático, as ferramentas e os suportes são livres, respeitando o processo de cada sujeito. Como disse, importa o registro de uma experiência pessoal e a possibilidade de compartilhar tal experiência com o grupo. São muitos os relatos. Em particular, recordo de uma turma pequena, composta por alunos de áreas totalmente diversas: artes, dança, filosofia, matemática e pedagogia. Uma das alunas, no dia em que compartilhamos as imagens, levou uma velha caixa repleta de *desobjetos*, ou seja, “restos” da infância e da adolescência esquecidos ao longo do tempo. Dentre tantos, um livro sobre direitos humanos somente com imagens, que a fascinava quando pequena, e cartas de um

tio, muito estranho e pouco valorado pela família. Nas suas palavras: “habitamos lugares estranhos, na própria casa é possível não ver alguém que não compreendemos, mesmo que esta pessoa esteja sempre lá. Aprendi que conviver é muito diferente de realmente estar ao lado de alguém”. A possibilidade de “estar ao lado” é o foco do seminário Trabalhos (in)visíveis – sobre o direito à educação. Este trabalho começa no terceiro ou quarto encontro e finaliza no penúltimo, com apresentação do trabalho. É uma atividade realizada em pequenos grupos interdisciplinares. As áreas precisam conversar e construir uma intervenção pedagógica – uma aula ou um semestre – para um aluno em situação de inclusão escolar. O caso trabalhado deriva de um filme, por exemplo, Gaby, ou de fragmentos de situações reais vivenciadas no âmbito das escolas públicas. O objetivo não é tanto construir respostas e procedimentos, mas aprender a observar o contexto da escola, da sala de aula e, sobretudo, aprender a perguntar. Quando encaminhar para o atendimento educacional especializado? O que é possível solicitar em termos de material adaptado? Como o aluno se relaciona com os objetos do conhecimento? Como podemos ensinar um aluno com paralisia cerebral, por exemplo? Quais intervenções pedagógicas poderiam favorecer o acesso à escola e ao currículo? O desafio proposto é pesquisar, criar, organizar e planejar uma intervenção pedagógica atenta às necessidades educativas especiais de nosso aluno fictício. É laboratório entre aspas, um momento em que, por vivermos na ficção, podemos errar muito, perguntar, inventar processos. Tal trabalho é sempre muito bem recebido pelos grupos e considerado um momento diferenciado na formação. O desafio futuro é construir um laço com a rede de ensino a fim de intervir nas próprias escolas, a partir de casos e situações reais. São muitos alunos, bons alunos, pensando e inventando

formas de aprender e ensinar.

Considerações Finais

Argumentamos que a Educação Inclusiva exige uma nova formação do Educador, onde uma concepção de ensino e aprendizagem acolha a diferença e trabalhe a partir da diversidade. A disciplina (sempre em gestação) se faz a cada semestre – garantindo os princípios básicos descritos no sumário e eixos básicos. Mas a escola, as leis, os alunos, os acontecimentos mudam. A disciplina, então, passa por mudanças.

A formação inicial de professores foi nosso foco de preocupação, dando evidências ao que estamos produzindo na disciplina, marcada nos acontecimentos cartografados no decorrer deste texto.

Através dos indícios trazidos pelos alunos observamos que os problemas relacionados à inclusão/exclusão são da ordem do encontro com a possibilidade da garantia à diversidade. Olhar as políticas para a educação superior é imprescindível na teia da formação para uma “Escola Para Todos”.

Optamos por uma tessitura conjunta e podemos dizer que a parceria para a invenção de um texto, assim como da disciplina, requer deixar-se levar pelos acontecimentos proporcionados e provocados pelo outro. Neste caso, o desejo e a amizade agenciam encontros e acontecimentos de potencializar incursões em outras metodologias para aulas e para construção do pensamento na área de Educação Especial, assim como para a incitação de pensamento e criação por parte de alunos de graduação em formação.

Aludimos a uma parceria inesgotável e copiosa, a título de conclusão e ilustração do que acreditamos ser



interessante para a invenção de disciplinas e aulas - trata-se de Deleuze referindo a Félix Guattari (2011, s/p):

Félix faria parte do que diremos, talvez, sobre a amizade, sobre a relação da filosofia com algo que concerne à amizade, mas, com certeza, com Félix, fizemos um agenciamento. Há agenciamentos solitários, e há agenciamentos a dois. O que fizemos com Félix foi um agenciamento a dois, onde algo passava entre os dois, ou seja, são fenômenos físicos, é como uma diferença, para que um acontecimento aconteça, é preciso uma diferença de potencial, para que haja uma diferença de potencial precisa-se de dois níveis. Então algo se passa, um raio passa, ou não, um riachinho... É do campo do desejo. Mas um desejo é isso, é construir. Ora, cada um de nós passa seu tempo construindo, cada vez que alguém diz: desejo isso, quer dizer que ele está construindo um agenciamento, nada mais, o desejo não é nada mais.

Construímos aqui agenciamentos a três, na ideia de que produzir o “roteiro” da disciplina contempla o suporte básico proporcionando aos alunos saber onde e a quem recorrer diante de sujeitos com supostos indícios de Necessidades Educativas Especiais. A intenção deste texto foi a de refletir e encontrar pistas sobre os dispositivos que constroem as referências teóricas da disciplina, assim como entender como se processam no encontro com os alunos em formação para a docência. Obtivemos indícios de que, para a produção dos agenciamentos junto aos alunos, é imprescindível a construção do desejo de saber sobre os sujeitos referidos como de “inclusão” na trama com a vontade de querer ensiná-los. Assim, este tecer conjunto entre professores e alunos, permanentemente

(re)inventado no transcorrer da disciplina, sugere, cria, estimula interessantes possibilidades para esta Escola.

Referências

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. A formação do professor na perspectiva inclusiva: diálogos entre a educação especial e a educação do campo. In **Formação de professores e a Educação Especial em diferentes contextos de ensino**. – Educação do Campo. 2006. <http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/download/cdrom5/pdf/u2.pdf> em 20/07/2012

BARROS, Manoel de. **Escritos em verbal de ave**: Manoel de Barros. São Paulo: Leya, 2011.

BAPTISTA, Cláudio R. **Entrevista**. In Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 161-172, 2002.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Revista Inclusão: Revista da Educação Especial, v. 4, n. 1, jan-jun p. 7-17, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1**, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DELEUZE, Guilles; PARNET, Claire. **O abecedário de Guilles Deleuze**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/corpoarteclinica/obra/abc.prn.pdf>. Acesso em: maio de 2011.

GAI, Daniele Noal; MIANES, Felipe Leão. **Experimentações fotocartográficas e def. visual: para pensar contrassensos em Educação**. <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/2871/799>.

JESUS, Denise Meyrelles de; GOBETE, Girlene. p. 2004) **Formação-intervenção-crítica**: tecendo relações entre práticas pedagógicas, pesquisa colaborativa, políticas públicas de educação e escola inclusiva. UNIrevista - Vol. 1, n° 2: abril, 2006.

KASTRUP, Virgínia. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre**. In: Educação & Sociedade, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005.

SANTOS, Mônica Pereira dos A formação inicial de professores para a diversidade – Faculdade de Educação/PPGE/UFRJ – 2009. <http://www.lapeade.com.br/artigos.html> acesso em maio de 2012.

Por vagalumes: fotocartografia e deficiência visual

Anelise Vargas - UFRGS
Daniele Noal Gai – UFRGS
Felipe Leão Mianes

177

Para conhecer os vaga-lumes, é preciso observá-los no presente de sua sobrevivência: é preciso vê-los dançar vivos no meio da noite, ainda que essa noite seja varrida por alguns ferozes projetores. Ainda que por pouco tempo. Ainda que por pouca coisa a ser vista: é preciso cerca de cinco mil vaga-lumes para produzir uma luz equivalente à de uma única vela. (DIDI-HUBERMAN, 2011, p.52).

EXPERIMENTAÇÕES FOTOGRÁFICAS

Este texto traz a experimentação fotográfica e a deficiência visual como dispositivos para pensar contrassensos em educação. Esta experimentação se deu através de encontros sistemáticos em um Curso de extensão voltado para o público com deficiência visual e interessados na temática. Objetivou-se experimentar as maneiras culturais de olhar e seus efeitos sobre cada um de nós em tempos de inclusão [virtual, digital, escolar, visual, social...]. Potencializou-se espaços de experimentação fotográfica de maneira a explorar as maneiras culturais de olhar e seus efeitos sobre cada um em tempos de tentativa de inclusão. O propósito era aproximar e trabalhar com um grupo de pessoas que se interessam por visualidades, pela exploração e materialização de sentidos através da fotografia, por produção de artefatos visuais e experimentação da cultura visual. Buscou-se os sentidos possíveis entre a visão, a cegueira e a [in]visibilidade.

Interseccionar cegueira e visualidade é romper com estereótipos e transgredir discursos tidos como indiscutíveis, é subverter as limitações dos sujeitos. Para aqueles que não enxergam, a visualidade é fundamental, embora ela seja alcançada de outras formas: pelo tato, pelo olfato, pela sensibilidade ou pela audição. Não é preciso olhar para contemplar ou ver. Nesse sentido, proporcionar espaços nos quais sujeitos com deficiência visual tenham acesso às artes visuais é importante para o ato de compartilhar com os diferentes e, assim, disparar outras possibilidades estéticas.

Quando me apresentaram o grupo de fotógrafos cegos de São Paulo, eu mal pude acreditar no que faziam. Havia em seu esforço uma beleza



muito raramente sensível na vida, era como as passagens que nos fazem estremecer no limiar ainda mais dificilmente transponível de um mundo melhor. Para mim eles são os pioneiros das novas imagens para além do visível, que se juntam assim a todos os criadores que não renunciaram a impor seu próprio olhar, por mais frágil que seja. (BAVCAR, 2003, p. 98)

Este Curso aproximou acadêmicos de graduação, alunos de pós-graduação, professores das Redes de ensino do município de Porto Alegre, profissionais da área da saúde e educação especial, pessoas com e sem deficiência visual, entre outros curiosos e interessados pela fotografia como dispositivo de produção de conceitos e enunciados. Este Grupo foi composto por pessoas com baixa visão, outras com surdocegueira e outras declaradas com deficiência visual.

No decorrer do Curso foram compostas fotografias que foram escritas, poemadas, versadas, rimadas, dissertadas, descritas ou narradas por seus autores. É importante destacar que os textos não foram produzidos com a finalidade de servir como legenda, para categorização da imagem ou como descrição simples de cenários e personagens. A proposição foi entrecruzar fotografia e narrativas numa tentativa de inventar modos de fotocartografar a cidade, o cotidiano, a visibilidade, a invisibilidade, o foco, o desvio, o chão, a estrada, os descaminhos... Ao longo deste artigo trataremos deste Curso de diferentes maneiras, seja como oficina, seja como atelier, seja como encontros, assim como Grupo, não como sinônimos, mas como modos possíveis de contar sobre a força produtiva daquele Grupo específico.

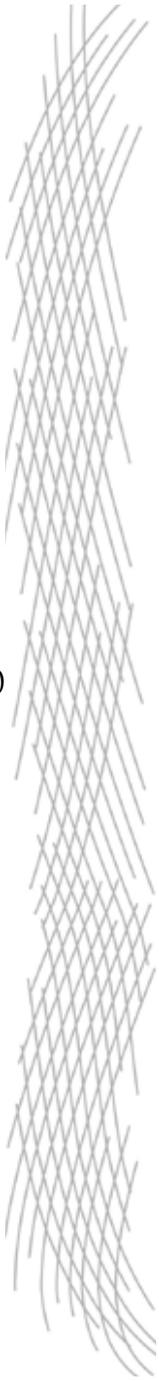
DEFICIÊNCIA VISUAL E [IN] VISIBILIDADES

Em tempos de inclusão pensa-se nos espaços possíveis de encontro e experimentações por parte daqueles sujeitos considerados como impossibilitados de partilhar da vida cultural e da arte. Sabe-se que os sujeitos com deficiência visual estão no fluxo, longe do obscuro, no ermo, perambulando, experienciando, na sociedade, na história, na dobra da diferença...

Até o final do século XIX, a cegueira foi seguidamente retratada pela arte, ainda que retratada metaforicamente como símbolo de misericórdia, renúncia aos bens materiais ou de remissão de pecados. Com o passar dos anos e com a emergência dos processos de inclusão, os sujeitos com deficiência visual passaram frequentar a grande maioria dos espaços sociais. Através dos processos de representação e das novas formas de ver a deficiência visual, em meados dos anos 1990, passou-se a pensar sobre a acessibilidade e a produção de arte por parte de cegos e pessoas com baixa visão.

É nesse período que o filósofo Jacques Derrida apresenta uma série de obras artísticas nas quais é tematizada a cegueira, realizando ele mesmo uma exposição com desenhos e gravuras chamada: *Memórias de cegos – autorretrato e outras ruínas*, afirmando que toda obra é um autorretrato, sendo ao mesmo tempo artista e obra (TESSLER, 2001, p 20).

Mas como um cego retrata aquilo que não pode ver? Não pode enxergar, mas pode ver, sentir, tocar, ouvir e até ir além da percepção sensorial. Tanto é que, ao falarmos de imagens, podemos sempre nos remeter aos sujeitos com deficiência visual, pois estes são em sua maioria especialistas em constituir imagens. Isso porque, ao não terem a visão, eles constroem e criam imagens



sobre tudo que vivenciam e alicerçam experiências. Para aqueles que já enxergaram, criam imagens a partir das reminiscências de sua visualidade, e aqueles que nasceram sem enxergar o fazem de forma livre, sem as amarras da visão. Será que a cegueira nos liberta de ver apenas aquilo que enxergamos?

De acordo com Mirzoeff (1997, p. 389), é recorrente também a ideia de que os sujeitos com deficiência visual têm uma percepção sensorial artística mais aguçada, por ‘enxergarem’ além daquilo que se pode ver de forma geral. Ou seja, no que tange ao acesso à arte, ir além do visível em uma obra ou instalação artística permite que se possa pensá-la de outras formas. E esse processo se dá também através do entendimento de que outros sentidos estariam mais desenvolvidos diante da visão comprometida.

Os sujeitos com deficiência visual, ao que percebe-se, fogem às obviedades, trazem outro foco e escapam à simples descrição de imagens, à reprodução do mesmo e da mesmidade. Fabulam em perceptos e afectos e produzem novidades, raridades, rarefação... É um novidadeiro? Um potencial fotógrafo daquilo que não está saturado ao visível. Como diria em poesia Manoel de Barros (2010, p. 379): “Difícil fotografar o silêncio. Entretanto tentei. [...] Fotografei o perfume”.



[i]Foco! Tal experimentação fotocartográfica quer propor confrontar e enfrentar as delícias, os contrassensos, os fluxos, os riscos das experiências de fotografar, perceber, olhar, sentir, não ver, ver, experienciar, refletir, inventar, criar, mentir, narrar, interpretar... Experimentar outras maneiras [im]possíveis de olhar artefatos visuais. Instituir outras maneiras de perceber, flamar, criar, olhar, ver, ser... Escrever personagens. Inventar coisas para

contar. Mentir sobre as imagens e traduzir bem-quereres em fotografias. Narrar histórias fictícias. Postergar explicações e representações.

[Fotocartografias de experimentação: “As borboletas deste estômago” e “Bebê no ventre da mãe”].

Deleuze (2007) infringiria marcar a decomposição e a desocupação dos territórios identitários, abrindo-se à raridade e ao inusitado.

O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de dendritos não assegura uma conexão dos neurônios num tecido

contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por cima destas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade que, no seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema, probabilístico incerto. (DELEUZE & GUATARRI, 1996, p. 25)

Assim, curioso ou contrassenso, perguntar: como os sujeitos com deficiência visual se deparam com a profusão de informações visuais? Com as visualidades dos mundos? Quais suas impressões acerca da cultura visual? Quais fotografias guardam em seus álbuns de memórias? Colecionam fotografias? Fotografam? Como planejam a materialização de seus pensamentos em fotografia? Quais fendas produzem suas fotografias?

Muitas perguntas são elencadas aqui? Talvez. Elas são apenas divagações. A preocupação não é respondê-las. Não fica claro quais são as respostas para elas neste parágrafo e tampouco nos parágrafos que seguem. Contudo, alerta-se que essas ou algumas dessas questões são colocadas aqui a fim de suscitar futuros e ininterruptos debates, fugindo dos decalques e dos clichês em educação e no que se refere à educação inclusiva.

As mesmas perguntas puderam ser feitas para aquelas pessoas sem deficiência. E outras questões podem ser levantadas, desde que estejam em destaque as potências produtivas e criativas. Cada um com suas maneiras de ver ou não querer ver, e apenas fotografar: inventaram, produziram, criaram, perverteram, rumaram para outros caminhos, fugiram, escorregaram, rasgaram brechas, indo além daquelas perguntas previamente concebidas ou das experimentações programadas.



O convite é para escrever como se fotografasse. Aceitas?
 Desafio: fluxo narrativo! Escreves? Mexericos.
 Mexericâncias. Misturar. Misturaça. Agitar. Agitação.
 Revolver. Reviravoltas dar. *Mexer* o corpo. *Mexer* a
 alma. *Mexer* o angu. Tocar, pôr a mão em. Movimentar.
 Movimentação. Misturação. Correria. Troca de energias.
 Captura de forças. Troca de potência. Difusão de vibrações.
 Agitação de corpos...

[Fotocartografia produzida por Daniele]

Os sujeitos envolvidos na proposta não só perambulam por imagens como colecionam, catam, acumulam fotografias, têm grandes arquivos em seus computadores, carregam um número considerável de imagens em seus celulares, têm o hábito de carregar câmera fotográfica em seus passeios e no dia a dia, divulgam em Blogs e em Redes sociais as suas fotografias, utilizam softwares especiais, fazem uso e reivindicam a audiodescrição, pesquisam sobre a fotografia, leem sobre fotografia, contaminam-se em exposições fotográficas, buscam o máximo de experimentações com fotografias

em suas ações pessoais e profissionais... Seja qual for a proposição, o evento, a intencionalidade, a falta de foco, a inutilidade: fotografam.

(...) mas é possível observar desde logo que as fotografias devem operar de duas maneiras, por semelhança ou por convenção, por analogia ou por código. E, seja qual for a maneira de proceder, elas são alguma coisa, elas existem em si mesmas (...). O maior interesse da fotografia é impor a “verdade” de inverossímeis imagens falsificadas. (DELEUZE, 2007, p.95)

Com isso, é importante destacar que os sujeitos que compuseram o Grupo de experimentações fotocartográficas não eram especialistas ou técnicos, tampouco buscavam se especializar em técnica fotográfica ou em técnicas de foco, luz, cenários, gêneros, linguagens, modelação, manipulação... Era comum a simpatia pelo fazer foto, estar na foto, produzir foto, inventar foto e, principalmente, trabalhar em educação com os modos culturais de fotografar e ver.

O que sinto por essas fotos resulta de um afecto médio, quase de um treino. Não conseguia encontrar, em francês, uma palavra que exprimisse simplesmente essa espécie de interesse humano; mas creio que essa palavra existe em latim: é o *studium*, que não significa, pelo menos imediatamente, “o estudo”, mas a aplicação de uma coisa, o gosto por alguém, uma espécie de investimento geral, empolgado, evidentemente, mas sem acuidade particular. É pelo *studium* que me interesso por muitas fotografias, quer as receba como testemunhos políticos, quer as aprecie como bons quadros históricos, porque é culturalmente que eu participo nas figuras, nas

expressões, nos gestos, nos cenários nas ações.
(BARTHES, 2002, p.34)

O Grupo manifestou dúvidas potentes e criativas sobre os efeitos da fotografia na educação. Vem utilizando-a como metodologia, como ferramenta, como instrumento, como pincel, como tripé, como cenário, como único foco, como meio para reverberação de conceitos em aula, inclusive, como materialização de conceitos trabalhados em aula e estratégia para perversão de conteúdos densos apresentados aos seus alunos.

Destaca-se como relevante o usufruto da fotocartografia como instrumento de avaliação e percepção de construção de conceitos por parte dos alunos, especialmente daquele com deficiência. Um aluno com autismo, outro com psicose infantil, outro com paralisia cerebral, tantos outros com comprometimentos severos na linguagem, ou alunos sem comprometimentos aparentes, poderiam produzir suas fotografias com auxílio de um tutor e assim dar a ver aquilo que pensam, que observam, que comparam, que lhes vê e que olham. E isso é que vem sendo feito por tal Grupo: aulas-fotos, artes-ressonâncias, aprendizagens-enfim...

a fotografia sempre foi para mim o enigma que procuro resolver com o jogo entre a luz e as trevas [...] a máquina fotográfica é para mim o prolongamento do meu espaço existencial: quando fotografo sou eu mesmo uma câmara escura por trás desse outro que é a máquina fotográfica [...] os artistas são deficientes que a sociedade geralmente não reconhece.
(BAVCAR, 2003, p. 143).

Um passo/exemplo do reconhecimento de quem fotografa é o Projeto “Aluno Faz Foto” (<http://>



alunofazfoto.blogspot.com.br/2011_11_01_archive.html), coordenado por uma professora participante do Grupo. Este é um exemplo de como na educação básica, na escola comum, na escola especial, na educação, podem ser produzidos pós-conceitos através da fotografia. Tal Projeto é desenvolvido na Rede municipal de Porto Alegre e envolve 14 escolas, 23 projetos e tem como eixo central incentivar as produções fotográficas dos alunos. Faz incursões na física, na biologia, nas artes, na literatura... Reutiliza materiais. Inventa câmeras. Aproveita todos os [im]possíveis da foto com seus alunos.



Esses **#pormenor[es]** dados por acaso, que ferem nossa atenção, machucam nossos olhos, nossos corpos são o que nos impulsiona a clicar [disparar] fotos apenas pensadas [apenas imaginadas]. Ficamos com essas imagens em nossas mentes, [in]visíveis, e nos mo[v]im[enta]m para o cotidiano de nossas vidas.

[Fotografia produzida por Daniele e Texto produzido por Elisandro]



[...] acho que às vezes a vida é meio azul como o mar e o céu. Seja como for, fiz a fotografia dos contrastes do horizonte, lá onde o mar banha a imensidão do céu e onde este esconde, por trás de si, os mistérios marinhos. Seja como for, a imagem sempre é capaz de pregar peças se a pensamos como única fonte de reflexão e pensamento. Para quem tem deficiência visual, como eu, desconfiar de uma imagem que construímos ou que nos é descrita é muito comum. Em um primeiro momento, o que sinto quando me descrevem uma imagem é o que terá deixado de ser dito, será que é do jeito como me foi dito? Pois é, a fotografia tem o poder de demonstrar como uma mesma coisa pode ser tão diferente quando sua imagem é construída por indivíduos diferentes. Por isso, não creio no azul que vejo, mas sim no azul que sinto. Fotografar mar e céu juntos é construir a possibilidade de unir aquilo que poderia parecer impensável. Se bem que deve ser sempre bom manter viva uma reflexão e uma dúvida azul...

[Fotocartografia produzida por Felipe]

O trabalho de Evgen Bavcar, Gerardo Nigenda, Kurt Weston e Diane Arbus marcou, durante as experimentações fotocartográficas e deficiência visual, a potência de fotógrafos que se interessaram pela deficiência, sendo ou não fotógrafos cegos. Suas produções mostram o vento, o ar, a sensação, o gozo, o gosto, o toque, o efêmero, o fútil, o volúvel, o sufocamento, a deficiência, a perda, a revolta, a adaptação, a conformação, a afetação, corpos nus, corpos disformes, nuances de preconceito, vozes em silêncio, crenças arraigadas, singelezas, minimalismos, paisagens esquisitas, personagens estranhos, a inclusão, o fora, o dentro, o fora do dentro, o dentro do fora...

Em realidade, minhas imagens mal me pertenciam, ou me pertenciam tão pouco que logo deslizavam de minhas mãos vazias, para se alojar nos olhares de outrem, onde começavam a viver sua vida mais real". (BAVCAR, 2003, p. 121).

Dessa maneira, potencializou-se pensar o olhar do outro, aquilo que se inventou alteridade-fotográfica, aquilo que vemos nos olhos do outro, que nos olha pela óptica do outro, como somos vistos por aquilo que vemos (DIDI-HUBERMAN, 1998). Que linhas interagem, se conectam e nos compõem?



Tornar visível. Tornar pensável. Sair da contemplação. Não extrair perfil ideal. Privilegiar e elevar perfis no plural na variação na multiplicidade. Visualizar as nuances. Dar a ver. Dar a falar. Dar a comentar. Provocar sensações. Evitar a mesmidade. Dar a ver o fora do dentro. Dar a ver o dentro do

dentro. Dar a ver o fora do fora. Trata-se de devires. Trata-se de transmutações. Trata-se de devires e de transmutações.

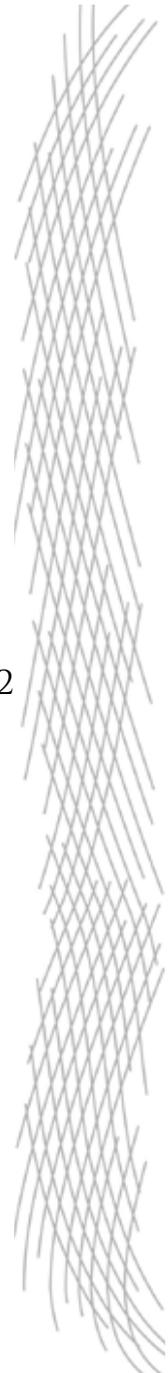
Devir outros. Distrair-se e não se preocupar em ter que responder a tudo. Distrair-se ao modo do certo. Distrair-se ao modo do errado. Distrair-se ao modo da verdade. Distrair-se ao modo da mentira. Distrair-se ao modo da invenção.

Provocar em léxicos. Devir outrem que desconfia. Devir outrem que observa. Devir outrem à espreita. Devir outrem que entra e sai. Respirar. Ar. Esta oficina sorri, não se escreve.

Esta oficina se sobreporá às palavras e tornar-se-á imagens e se sobreporá às imagens e tornar-se-á aquilo que for [im] possível em si. Traz consigo uma autoria que se inscreve na vida. Esta oficina rizomatiza conceitos. Esta oficina escreve tal qual Eduardo Galeano: espirala escorre letras escorregam nas páginas clica.

[Fotocartografias da primeira experimentação]





Chinolope tinha conseguido fotografar a morte. A morte estava ali: não no morto, nem no matador. A morte estava na cara do barbeiro que a viu.
[Eduardo Galeano - “O livro dos abraços”]

As temáticas: inclusão, cartografia, pertencimento, elã, afinidade, memória, infância, afeto, educação, arte, cultura foram recorrentes nas produções e motivo para o Grupo desejar seguir estudando a fotocartografia em encontros sistemáticos. Eis a chama que se acende onde parecia pairar a escuridão, eis um dos papéis da arte [a arte tem um papel, ou eis também um contrassenso?], pôr as certezas em xeque, pôr as pessoas em incômodo, pôr grupos em ebulição. Os resultados alcançados mostram que isso foi atingido com êxito.

PARA PENSAR CONTRASSENSOS EM EDUCAÇÃO

Foram desenvolvidos quatro encontros presenciais que aconteceram como oficinas. Em cada encontro foram produzidas imagens, produzidas impressões e disparadas outras propostas para serem desenvolvidas à distância. A experimentação se desdobrou em: encontro de apresentação da proposta e dinâmica de apresentação dos participantes em uma conversa e imediata produção de fotografias; contato com as obras dos fotógrafos Evgen Bavcar; Kurt Weston; Gerardo Nigenda; Diane Arbus... Experimentação de espaços cotidianos e o registro fotográfico destes passeios; fotocartografias do

entorno da Faculdade de Educação - FACED/UFRGS; experimentação do corpo através de movimentos e modos outros de posicionar a câmera e produzir fotografias; produção de fotografia e produção de narrativas de vida através delas; produção de efeitos de divulgação das produções; criação de artefatos visuais; experimentações do álbum de fotografias do grupo em exposição.

Aqueles que não participavam das atividades presenciais eram mantidos em contato com o grupo via e-mail, via Redes sociais e via Blog (<http://experimentacoesfotograficas.blogspot.com.br/view/snapshot>). As oficinas tiveram propostas dinâmicas e desafiadoras, com ações livres e monitoradas, com atividades de composição fotográfica e escrita, com movimento, com arte, sempre entrecruzando e colando leitura-escrita-fotografia.

Conforme a avaliação do Grupo composto nos encontros presenciais e nas atividades em Rede, além de relevante, a temática é emergente. Considerou-se importante a retomada dos encontros de maneira sistemática, ao longo do ano de 2012, e ações conjuntas em outros espaços, além da UFRGS. Avaliou-se como positiva a divulgação das ações e publicação da forma do Curso, assim como a potência produtiva do mesmo.

Esta ação de extensão justificou-se pelo impacto da temática e as possibilidades de inclusão produzidas dentro do grupo, entre os participantes. E teve relevância por discutir a temática fotografia e deficiência visual, propor encontros entre pessoas desconhecidas, com e sem deficiência, membros internos e externos à UFRGS, em um grupo pequeno e extremamente afinado, com focos de interesse diversos e ao mesmo tempo ativos em prol do objetivo do Curso e da inserção da fotografia na educação.

Outros percursos - espaços de fuga, brechas de

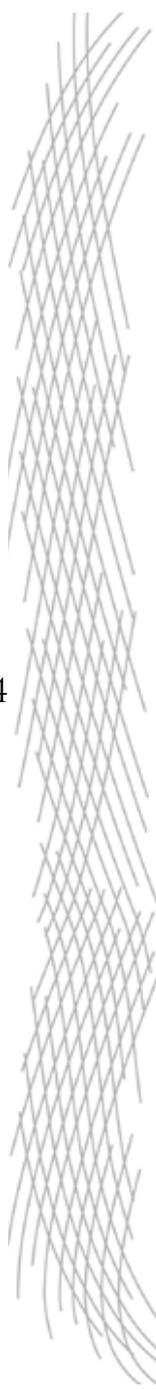
experimentação, modos de pensar o pensamento, vias de produção de si?

Esse percurso permite desvelar uma maneira de situar as artes visuais na escola, a partir da perspectiva da cultura visual, não como ampliação de artefatos visuais que devem ser lidos de uma determinada maneira, mas como um cruzamento de relatos em rizoma, que permitem indagar sobre as maneiras culturais de olhar e seus efeitos sobre cada um de nós. (HERNANDÉZ, 2010, p. 71).

Hernández (2008) enuncia que o retrato escolar pode remeter a múltiplos contextos, mas o texto produzido sobre ele é que delimitará os primeiros sentidos possíveis. A fotografia pode imprimir corpos e o fluxo narrativo pode implodir sensações em perceptos e afectos. Pode-se dizer que é um convite a estabelecer outras relações com a fotografia, situar-se na narração, além de convidar a participar como tríade.

A reinterpretação dos [im]possíveis da fotografia e o fluxo entre o intelectual, o sentimento e a prática, ganham espaços através da recriação, da indagação e da reaprendizagem do entendimento do mundo, dos sentidos, das experiências e das memórias. Esse espaço de mestiçagem é um lugar de relação e metonímia, onde a interlocução e a metáfora substituem os dualismos, onde as diferenças se utilizam de sentidos, logo, constroem-se estes espaços e fugas.

É algo que vai além da simples função de mostrar retratos, produzir fotografias, selecionar imagens. As relações entre imagens e textos não são discursos que se colocam uns sobre os outros, são interconexões que falam de “conversas com”, de conversações, de arte e texto, de



experimentação artístico-filosófica. Pode-se perceber o inefável, o que se considera difícil de expor em palavras, que escapa aos olhos, que foge da linguagem inteligível determinada por alguns...

escrever sobre as próprias vivências é muito mais do que contar os acontecimentos. De fato, talvez o acontecimento seja o mais irrelevante. A experiência convoca o debate para o campo da complexidade, dos atravessamentos, daquilo que nos escapa, que foge ao nosso controle, do que não estava programado, das ideias que não chegam inteiras. (OLIVEIRA, 2011, p. 181)



Fotografias em relevo. Cartografias em relevo. Narrativas em cores colorantes. Fluxos de imagens e fluxos de sensíveis. Fluxos de lugares e não lugares de deficiência. Não lugares de deficiência visual. Novelos e lãs em educação. Novelos de elãs em educação. Uma experiência em braile. Uma escrita



em relevo que tenha relevância. Que releve e revele espaços de fuga da deficiência na deficiência. As artes mostram vias. Trazem ar fresco. Alça-transver mundos. Inventemos o falso! [Fotocartografia produzida a partir de excerto de Manoel de Barros]

Propôs-se a produção de um espaço em que as fotografias pudessem ser compostas por imagens do cotidiano e feitas por pessoas com ou sem deficiência visual, e que não necessariamente tivessem fim de representação, de catalogação, de legenda ou ilustração. Deu-se preferência para fotocartografia e a possibilidade de tornar pensável: impressões de vida, especulação de vida, mentiras de vida, situações precisas, sufocamento dos anos, cenas bizarras do cotidiano, o esquisito da vida, especialmente, o que estava à frente, os entornos, o superficial, o simples, pensar e propor outro tipo de aula e de educação...

196

Referências

BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

BAVCAR, Evgen. **Memórias do Brasil**. São Paulo: Cossac & Naify, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia, Vol. 3. São Paulo: Ed 34, 1996.

DELEUZE, Guilles. **Francis Bacon**: lógica da sensação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha.** São Paulo, Ed. 34, 1998.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **La investigación basada en las artes:** Propuestas para repensar la investigación en educación. Disponível em: [http://links.jstor.org/sici?sici=0013189X\(200110\)30%3A7%3C-24%3ASA](http://links.jstor.org/sici?sici=0013189X(200110)30%3A7%3C-24%3ASA). Acesso em: fevereiro de 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Para a Erina ninguém diz nada... E nós não podemos fazer o que queremos:** a educação da cultura visual na educação infantil. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola.* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010.

MIRZOEFF, Nicholas. **Blindness and Art.** In: DAVIS, Leonard J. *The disability Studies Reader.* New York: Routledge; 1997.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Por uma abordagem narrativa e autobiográfica:** os diários de aula como foco de investigação. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos.* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

TESSLER, Elida Starosta. **Cegos conduzindo cegos: algumas parábolas e outras incontínências do visual.** In: Evgen Bavcar. *Porto Alegre: Margs; 2001.*

pontos *Sonhoríficos*

Samira Lessa Abdalah - UERGS

199





“Quando tudo nos leva a dormir, olhando com olhos atentos e conscientes, é difícil acordar e olhar como num sonho, com olhos que não sabem mais para que servem e cujo olhar está voltado para dentro”

(Artaud, p.6)

*

Acordei ou voltei a dormir para sonhar. Imersa em linhas, linhas com um emaranhado de letras nas quais não sabia distinguir que língua era falada, ou melhor, escrita. Percebi que de uma linha ia-se para outra sucessivamente e numa curiosidade infame acabei por uni-las fazendo-as numa só.

Sim, numa só, e com isso ela não era uma simples linha, e sim uma linha infinita, pois uma linha não tem fim. É um conjunto de pontos – aprendi na aula de desenho, por isso sei que uma linha é um conjunto de pontos.

Pontos, letras.

Frases, linhas de letras.

Linhas de frases sem início e nem fim.

Artaud me disse, na página 7,

“O ator que não refaz duas vezes o mesmo gesto, mas que faz gestos, se mexe, e sem dúvida brutaliza formas, mas por trás dessas formas, e através de sua destruição, ele alcança o que sobrevive às formas e produz a continuação delas”

Os gestos de Artaud são a repetição dos meus pontos *sonboríficos*, minhas linhas continuadas e transformadas.

O corpo que se dilata nos gestos inacabados e infinitos.

“(...)onde o homem impavidamente torna-se o senhor daquilo que ainda não é, e o faz nascer. E tudo o que não nasceu pode vir a nascer, contanto que não nos contentemos em permanecer simples órgãos de registro” (p. 8)

Nos sonhos continuados, brevemente pontuei,

- Pô, Seu Artaud, muita informação para suas primeiras 8 páginas...*putz grila!*

Ok, continuemos a sonhar... ou a *pesadelar*?

Posso ter a audácia de dizer que sim, foi um *pesadelar*, pois eu era professora de pré-adolescentes. Eles não queriam fazer absolutamente nada. Eram gordos, imensos, eram esgotados de seus próprios corpos.

Pontos gigantescos e estanques. Paralisados. Não sabiam questionar, não sabiam se mover a ponto de se tornarem linha. Pela sua gordura poderiam rolar e formariam o “anel de Moebius”, tornar-se-iam, assim, infinitamente corpos redondos, moventes, pontos continuados e infinitos!

O pesadelo durou um bocado, porque estava apavorada... como ensinar a esses corpos na linguagem articulada? Quem sabe se *performatizasse* algo. Sim, *great idea!* (sim, no sonho *pesadelístico* eu falava inglês fluentemente)

Performatizei então e na linguagem dos sentidos do corpo, neste meu – que no sonho não era redondo – e *voilà mon cher!* (sim, também falava francês fluentemente) eles captaram a minha, a vossa mensagem.

Fim do *sonho pesadelístico*.

Por hora, apenas...

“Escrever, fazer rizoma, aumentar seu território por desterritorialização, estender a linha de fuga até o ponto em que ela cubra todo plano de consistência em uma máquina abstrata”

(Deleuze/Guatarri, 1995, p.19-20)

Acordei por um espasmo, tremi ao ouvir a voz de Deleuze: ele morreu, não morreu?

Respirei fundo, afinal sou uma pessoa que não tenho medo da morte, e assim voltei a sonhar, peguei minha armadura de corpo de órgãos e me encontrei com a dupla no terreno dos Mil Platôs, V1.

Mas quem me recebeu foi Barthes e me emocionou ao mostrar suas fotografias comentadas, biografemáticas...

- Biografe... o quê? Desculpe, eu não falar *sen* língua.

No entanto, minha sensibilidade artística fez sensibilizar-me pelas palavras bonitas como, por exemplo:

“O “não importa o quê” se torna então o ponto mais sofisticado do valor” (p.57)

Sim, pouco importa o quê, desde que seja denso, profundo... Rô Rô, assim o apelidei, acabou me dando uma **Aula**. Foi deveras interessante...

“Assim, por sua própria estrutura, a língua implica uma relação fatal de alienação. Falar, e com maior razão discorrer, não é comunicar, como se repete com demasiada frequência, é sujeitar: toda língua é uma reição generalizada.”



- Sim, sim... aham... é por isso que danço Rô Rô.
Comentei.

A linguagem é fascista, pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer - continuava a falar... e eu pensei no meu *pesadelar* (*que bom, talvez minha performance dançante lhes valen alguma forma-pensamento outra*).

Continuava a ouvir Rô Rô

“Portanto, se quero viver, devo esquecer que meu corpo é histórico, devo lançar-me na ilusão de que sou contemporâneo dos jovens corpos presentes, e não de meu próprio corpo, passado.”

“ Entendo por *literatura* não um corpo ou uma seqüência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela viso portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro.” (Barthes,)

Perguntei se podia trocar literatura por movimento e teatro por dança.

Fui interrompida, houve uma interrupção na nossa Aula, e tive um sonho erótico, sim, pois tive um prazer tão grande que tive orgasmos múltiplos. Em seguida RôRô voltou e apenas disse:

Não é de mim e nem comigo este prazer, é do Texto
Prazer do Texto Dona Samira...

Acordei. Porque não sei se entendi o Prazer do Texto

acho que devo ter uma outra aula com Rô Rô...
Mas em seus Fragmentos me pareceu mais Amoroso:

“Quando me acontece de me abismar, é que não há mais lugar para mim em parte alguma, nem na morte. A imagem do outro - à qual está colado, da qual vivia - não existe mais; ora é uma catástrofe (fútil) que parece me afastar para sempre, ora é uma felicidade excessiva que me faz recuperá-la; de qualquer modo, separado ou dissolvido, não sou recolhido em lugar nenhum; diante de mim, nem eu, nem você, nem um morto, nada mais ‘a quem falar.’” (Barthes,1981, p.10)

E no Amor me entreguei, nos enamorados (*ex*) *sujeitados* além de suas próprias imagens.

Acordei novamente.

Encontrei-me com um Japa, num café, e aí conversamos sobre **A Gênese de um Corpo Desconhecido**.

A dança, dizia ele, não somente desloca ou “desterritorializa” a imagem do corpo ao introduzir esse corpo em outra dimensão (que pode ser a do corpo sem órgãos que a atravessa), mas essa imagem revela também uma imagem tempo sem medida, que iguala a ordem ou as ordens da vida vivida pelo corpo a algo fora dos padrões. Estamos, portanto, dentro e diante de um imenso caos, mas também dentro e diante dos cristais que correspondem a esse corpo, a essa vida e seu tempo. Os pensamentos se revelam como esses cristais... (Uno, 2012, p.15)

(meus pensamentos intrometeram-se na explicação, pois senti um prazer, um prazer que talvez seja o que RôRô me falava...)

Sonhei que dançava....

Me afetei com o meu corpo, os outros corpos, talvez
tenha dançado com Spinoza, Valéry... Nijinsky e os
outros amigos japas.

Dancei a dança da morte, das trevas, num butô
desterritorializado, designificando a linguagem fascista,
empurrando meus alunos a rolarem, até emagrecerem
suas mentes cômodas e paralisadas. Comecei a misturar
meus sonhos, já não sei por onde comecei essa história
e muito menos em onde vai terminar. Pouco importa,
Moebius veio me socorrer ao fazer-me entender em
imagem, talvez, o *aeon*...

Apreendi com a crueldade, na violência do pensar, no
não saber que quer saber. O que busca uma resposta e
quando se dá conta não obtém nenhuma,

Pois não há uma e sim várias.

Infinitas possibilidades de respostas

De crueldades não literárias...

Estou ficando louca, não sei se essa esquizofrenia é
sonho ou realidade.

Misturo os acontecimentos, não sei se estou no passado,
no presente ou no futuro...

Valéry apareceu, e complementou Artaud:

“neste caso devemos *querer* para *ver* e essa *visão deliberada*
tem o desenho como *fim* e como *meio* simultaneamente”

(p.61) ele continuava dizendo, que não podia sua
percepção ser precisa sem desenhar *virtualmente*, sem
nenhuma atenção voluntária “*que transforme de forma*
notável o que antes eu acreditava perceber e conhecer bem”

Valéry falava de Degas, e eu já me confundia se falava
dele, por ele, ou era ele... uma confusão de identidades...

A dança acontecia o tempo todo

Todo tempo

tempo

Todo

Valéry dançava em Degas: “O homem verdadeiramente *bom* é aquele que mais sente que nada é dado, que é preciso tudo construir, tudo comprar; e que treme quando não sente a existência de obstáculos; que os cria” (Valéry, p. 115).

Pois então, sonhei com um Xamã, ele me disse:
É preciso ter olhos para ver e ouvidos para ouvir...

É preciso atenção, pois nem todos a possuem...
Numa outra noite tive um sonho *underground Beat...*
era ele, embriagado e assanhado, mas neste sonho
estava cansada, não gozei, mas tive o prazer de ouvir
Bukowski:

A tua vida é a tua vida
Não a deixes ser dividida em submissão fria.
Está atento
Há outros caminhos,
Há uma luz algures.
Pode não ser muita luz mas
vence a escuridão
Está atento.
Os deuses oferecer-te-ão hipóteses.
Conhecê-las.
Agarrá-las.
Não podes vencer a morte mas
podes vencer a morte em vida, às vezes.
E quanto mais o aprendes a fazê-lo,
mais luz haverá.
A tua vida é a tua vida.
Memoriza-o enquanto a tens.
És magnífico.

Os deuses esperam por se deliciarem
em ti.

Usei essas palavras numa *performance-cena*, sim, pois sou
artista,
Pretendo *performar*,
Artistando dentro e fora da sala de aula...

Vamos ver se hoje durmo...

Referências

Barthes, Roland

– *A Camara Clara* –

- *Aula- Editora: Cutrix,*

-*Fragments de um Discurso Amoroso, tradução Hortência dos Santos- Rio de Janeiro:F: Alves, 1981, 2ª Edição.*

-*O Prazer do Texto, Editora Perspectiva,1987*

Deleuze, Gilles, 1925-1995 D39m Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1 / Gillesv.l Deleuze, Félix Guattari ; Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. —Rio de janeiro : Ed. 34, 1995 94 p. (Coleção TRANS)

Artaud, Antonin- *O Teatro e Seu Duplo-*

Valéry, Paul. *Degas, Dança, Desenho.* São Paulo: Cosac Naify, 2012.

Uno, Kunichi. *A gênese de um corpo desconhecido.* Editora: n-1, São Paulo: 2012.

**Corpo que dança:
potência para
falsificações de si**

Wagner Ferraz - UFRGS



Diremos, então, que o pensamento difere do conhecimento e da reflexão, os quais são voluntários e conscientes; que pensamos sem o saber, até contra os saberes; e que, por isso, pensar é um ato involuntário, seja no seu surgimento seja no seu criar⁴⁶.

210

Um corpo em uma cena dançante! Uma cena produzida por um corpo que dança. Uma dança como condições de possibilidades de potencializar o falso que se dá nos instantes dançantes. Um corpo que se constitui enquanto corpo no ato do dançar, na repetição de uma dança e/ou na repetição de movimentos dançantes onde se dá a diferenciação de um ser que é devir, de um corpo que nunca é o mesmo, de um corpo que se falsifica para se tornar o que é em cada instante. Um dançar potente para a criação de falsos, e não para representações. Uma dança, um dançar, um corpo, uma fragilidade, uma falsificação, uma criação no pensamento, potências, pensados pelo disparo da leitura do livro A IMAGEM-TEMPO (Cinema II) de Gilles Deleuze, destacando o capítulo “As potências do falso”, localizando que se trata de um texto produzido na perspectiva das Filosofias da Diferença por dentro de estudos na área da Educação cruzando com Estudos do Corpo.

DANÇA E (NÃO) REPRESENTAÇÃO

Algumas danças ditas, reconhecidas ou até convencionadas como de estética contemporânea, muitas vezes, produzem estranhamento, distanciando-se das fadas, príncipes, princesas e faunos dos repertórios clássicos de balé. Essas Danças podem ser pensadas

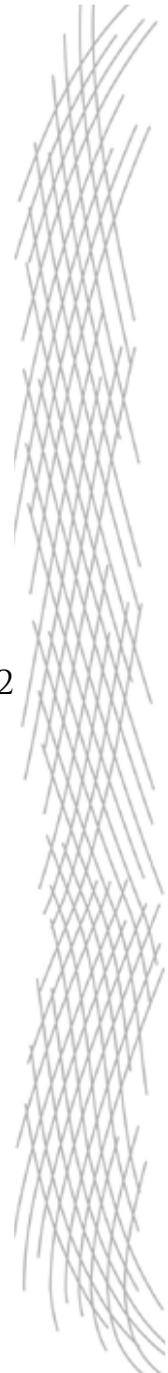
46 - CORAZZA, 2012, 04.

como possibilidades de (des)organização, tanto artística quanto corporal, produzindo um corpo dançante como espaço para liberação, se afastando da ideia de corpo como espaço para uma moral da dança. São possibilidades em dança que combatem a representação. Representação de técnicas específicas desta arte e dos modos de fazer dança que destacam coreograficamente, de forma temática, questões muitas vezes voltadas para o humano, para o academicismo artístico e para verdades universais que tantas vezes se desdobram em relativismos como tentativas de diferenciação, mas operam sempre de forma dualista onde a diferença se dá pela comparação.

Destacam-se por moral na dança as regras a serem seguidas por todos os dançantes, onde as possibilidades para a criação se dão através da busca de verdades identitárias. Assim, é possível pensar fazer o que se deseja na tentativa de não representar no ato do dançar, repensando normas e regras na busca de não produzir identidades dançantes para diferenças em si. Podemos pensar na ordem da ética: “... o que é a ética senão a prática da liberdade, a prática refletida na liberdade?...”⁴⁷.

(Des)organizar estruturas no ato de dançar, ou na criação em dança, possibilita pensar o corpo de diferentes formas, indicando olhar pela multiplicidade de cada corpo dançante. A sensação de desconforto das possíveis instabilidades em dança perturba, produz uma dança violenta que provoca náuseas e muitas vezes indignação por não produzir resultados cênicos que possam ser nomeados como “romantismo” de contos de fadas. Mas, assim, criar condições de possibilidades para outras criações, para a dança das possibilidades, para a Dança Contemporânea como possibilidade ética de viver,

47 - FOUCAULT, 2010, p. 267.



como modo de pensar, como criação do impensado no pensamento. Assim como Deleuze pensa o pensamento em uma mesa de edição por meio do cinema, talvez possa se pensar o pensamento como partitura coreográfica em constante devir, movimento dançante, o pensamento como uma dança de vida que produz cenas que falsificam os dançantes por meio de condições para não representações.

212

A dança das possibilidades não é a dança em que tudo se pode, mas a dança onde se pode viver a multiplicidade dançante no corpo e a própria multiplicidade de corpos, um corpo-pensamento, um corpo-pensamento-dançante. Uma dança que dispara questões acerca dos modos de subjetivação na própria dança, dos modos de educar a si. Trata-se mais da criação de cada dançante como invenção de si, que pode se entender como a falsificação de si em devir, muito mais do que dos modos pré-estabelecidos de dançar. Uma dança que parte de princípios produtores de verdades absolutas e essências constituidoras dos sujeitos estratificados que dançam dá condições para representações. Algumas danças contemporâneas apresentam condições, de forma múltipla, para não representar e ao mesmo tempo condições para representar, pois não se trata de dizer que um tipo ou perspectiva de dança seja melhor ou pior que outro, mas, sim, de observar as condições que podem falsificar corpos em devires cênicos e/ou em outras ordens da vida.

Para indicar alguns pontos sobre o representar e não representar na dança se faz necessário apresentar um recorte de ênfase histórica, que possibilite resumidamente pensar algumas condições que foram produzidas pelo pensamento ocidental da representação, destacando aqui as danças clássica (balé clássico) e moderna como

diferentes produções estéticas. Isso como forma de evidenciar, no interior de uma cultura da dança, como se determinou que os dançantes podem se constituir como sujeitos fixos produzidos por determinadas práticas e que a dança contemporânea abre espaço para a falsificação como forma de invenção de si.

A dança cênica entendida como uma dança produzida/pensada/criada/ensaiada para a cena, que acontece na cena, que pode ocorrer em um palco italiano (caixa preta), em um espaço público, em uma arena, na rua, em uma casa, em um espaço de artes, uma dança pesquisada, preparada, ensaiada (ou não) para diferentes cenas. E na produção dessas diferentes cenas é possível localizar diferentes estéticas que são reafirmadas constantemente por suas técnicas classificatórias e que, ao mesmo tempo, dão condições para a realização performática e virtuosa de danças.

O balé (dança clássica) se caracteriza, além de outras coisas, pela codificação de movimentos que são reconhecidos em qualquer lugar do mundo. Desenvolveu-se na Itália, a partir do século XV, em Florença, em festas nos palácios, e passou por modificações e no início do século XVIII. Pierre Beauchamp (1636-1705) criou cinco posições básicas dos pés para esta dança: todo e qualquer passo e movimentos iniciam ou terminam nas respectivas posições. Para os braços e cabeças também foram codificados movimentos específicos para acompanhar as posições e movimentos de pés. Uma dança idealizada para corpos específicos que realizem os movimentos regidos pela técnica, o que, de certa forma, com base nos ideais que se busca atingir, restringe alguns corpos posicionando-os em um lugar de não adequados para essa dança, por não poderem chegar ao resultado estético idealizado. Uma dança tradicional que se deve realizar,



ensinar e aprender como ela foi inventada, pois é essa sua proposta - tradição. Um corpo que realiza a dança clássica de formas diferenciadas não está realizando esta dança, e quando não consegue alcançar o que foi idealizado na proposta dessa dança pode ser até considerado não adequado para dançar, não possuindo condições para ser admirado ou capacitado para esta arte. Precisa-se aprender a representar essa técnica. Existem propostas que buscam outras possibilidades no próprio balé, mas nem sempre reconhecidas e legítimas.

A busca por realizar outras formas de dança que não seja o balé, tentando possibilitar que outros corpos possam ser compreendidos como potência dançante, abriu espaço para a criação de outras danças/técnicas, como as danças modernas. A dança moderna (ou as danças modernas) surge, cronologicamente, depois da dança clássica, apesar de ser resultado do pensamento de uma determinada época no sentido de abrir possibilidades para criação. Também tem como forte característica a codificação de alguns movimentos, que se dão através de exercícios que constituem técnicas de dança moderna, apontando sempre para os chamados princípios. Martha Graham desenvolve uma técnica que tem como princípios “contração e relaxamento”. Dóris Humphrey aponta para “queda e recuperação”. Muitos outros criaram suas especificidades.

Por mais que se trate de um período histórico, o que mais marca essas danças são suas especificações, sendo essas conhecidas e classificadas por suas características técnicas. Tanto a dança clássica como as danças modernas são técnicas, mas não só isso, pois apontarão para determinados resultados estéticos, pré-estabelecidos muitas vezes, propostos por cada uma. Além dessas, brevemente apresentadas aqui, muitas outras

danças também são reconhecidas por suas características técnicas (modos de fazer) que chegarão a um resultado pensado para a cena. Todas sempre apresentando suas ditas e sempre reforçadas identidades, que podem ser percebidas em qualquer lugar e tempo, podendo haver pequenas alterações. Mas isso vai se embaralhar, (des)organizar, deslocar com o acontecimento da dança contemporânea. “A dança contemporânea não é uma escola, tipo de aula ou dança específica, mas sim um jeito de pensar a dança.”⁴⁸

Pensar a dança como a dança das possibilidades abre espaço para diversos processos de criação em dança que apresentarão singulares resultados cênicos, e que, muitas vezes, estão em devir. Sendo assim, é possível pensar na falsificação da dança no dançar, a falsificação de um si que dá em cada dançar como uma (re)invenção constante de corpos.

“Faz-se dança contemporânea no Japão, em Taiwan, na França, na Alemanha, na Holanda, na Bélgica, nos Estados Unidos e no Brasil. Em cada um desses países há coreógrafos de características distintas que realizam trabalhos corporais conhecidos como dança contemporânea, mas que poderiam ser classificados de forma diferente. Em comum, pode-se dizer que cada um produz obras que são fruto de redes de influências e contágios múltiplos.”⁴⁹

48 - TOMAZZONI, 2006.

49 - SIQUEIRA, 2006, p.10.



Com esta dança, ou devir-dança, produzem-se muitos modos do dançar, (des)organizando o que já se fazia em dança, reorganizando constantemente o que se faz sem fixar em algo (em muitos casos), podendo-se pensar de forma transitória, provocando, produzindo ou proporcionando estranhamentos. É através do estranhamento que é possível sair do lugar comum, do lugar de costume, de um lugar de possível fixação, do lugar onde se encontra os modos, desenhados pelo corpo, modos de fazer dança já estruturados e traduzidos em receitas.

216

O corpo na dança contemporânea passa a ser pensado nas suas possibilidades, e não em possibilidades criadas para se encaixar nesse corpo. É como se uma dança fosse uma garrafa com uma forma bem específica onde será um bom dançante aquele que se encaixar perfeitamente dentro da garrafa. Se o corpo/pensamento/prática não se encaixar na garrafa, este corpo não serve para certa dança proposta em determinada situação. Já em muitas danças contemporâneas é como se se pensasse o corpo como criador de sua própria garrafa, que serve especificamente para esse corpo que a produziu em um determinado instante e a produzirá muitas vezes de diferentes formas. Cada corpo criará/construirá/inventará sua própria garrafa, e isso, na dança contemporânea, bagunça, (des)organiza, produz estranhamento, pois não se trata de regras e formatos a serem repetidos, mas de regras e formatos criados o tempo todo para cada dança e que, em muitos casos, deixam de valer a cada nova proposta ou a cada dia, pois estão sempre em devir.

A dança das possibilidades é produzida pelo corpo que se constitui nas suas experiências éticas, na tentativa e experimentações de seus modos de fazer dança, modos esses que se dão em cada proposta e em cada coreografia.

Pois a coreografia, aqui pensando na contemporânea, quando compreendida como possibilidade de composição de ideias, ou de composição de um corpo de ideias, é um espaço entre o que se compreende por dança e por dançar, um entre de infinitas possibilidades, onde o coreografar é desfeito para se refazer. Isso na tentativa de não correr o risco de encarar o coreografar como algo fixo, com um caminho certo e acomodável, um lugar de composição que, facilmente, pode se tornar o lugar do estrangulamento, o lugar do fim, um lugar sem possibilidades de desdobramentos.

A dança contemporânea vista como possibilidade de indicar modos de pensar/criar danças, um pensamento que dá em ato de criação, um pensamento da não representação, um pensamento que dança, um pensamento-dança, um modo de enganar falsificando a si próprio, falsificando o corpo, pois nunca pode ser reconhecido como verdadeiro, pois sempre se desfaz e refaz diferente.

A FALSIFICAÇÃO DE SI PARA UMA FRAGILIDADE POTENTE

Frágeis, talvez, sejam as condições de possibilidades encontradas como modo de tornar potente o dançar. Potência como uma carga, intenções, um devir... Os corpos se tornavam dança: digo isso não apenas em relação aos corpos anatômicos, mas também aos corpos-coreográficos, aos corpos-cenas, aos corpos-intenções, ao corpos-vida que se constituem nos encontros de todos os corpos em cena.

Tantas vezes uma dança tem um início datado, e, com o movimento da vida, o que se produz nesse



afirmado início se torna frágil, se despotencializa e ao mesmo tempo se torna potente para a transformação, para a produção da diferença. A coreógrafa alemã Pina Bausch criava suas obras potencializando em seus bailarinos o que poderia ser diferente em cada um. Assim propunha algumas experimentações de movimentos disparados pela multiplicidade dos encontros, onde se repetia os movimentos para diferenciar e produzir algo novo.

218

“Só o artista criador leva a potência do falso a um grau que se efetua, não mais na forma, mas na transformação. Já não há verdade nem aparência. Já não há forma invariável nem ponto de vista variável sobre uma forma. Há um ponto de vista que pertence tão bem à coisa que a coisa não para de se transformar num devir idêntico ao ponto de vista. Metamorfose do verdadeiro. O artista é criador de verdade, pois a verdade não tem de ser alcançada, encontrada ou reproduzida, ela deve ser criada⁵⁰.”

Nas pesquisas experimentais cênicas para a criação em dança, é comum ver (re)leituras, conceitos, imagens (visualidades), recortes jogados como forma de mapeamento de temas, que grande parte das vezes são jogados nas cenas produzidas e entendidos como um processo de pesquisa. Talvez o que se pesquisa pode servir de disparador para a criação, tornando frágil o que tem definido e ao mesmo tempo potente para reverberar e pensar o impensado como criação. Pois já não interessa

50 - DELEUZE, 2007, p. 178.

mais tanto o que foi pesquisado cenicamente, mas sim o que se cria com isso, os usos que se faz do que se tem, do que se vê, do que se lê, do que se escreve, do que se presencia, do que se ouve, do que se registra...

É tão interessante assistir a um espetáculo onde os modelos representativos de técnicas, de modos de viver, de visões clichêizadas são “combatidos”, e um movimento de resistência se destaca. Por resistência quero dizer resistir a tudo o que se faz, e pelo menos tentar fazer de outras formas. Mas onde estão as interpretações e os significados de tudo o que se assiste no espetáculo de dança? Na criação, na fragilização do que se fez como reinvenção, na falsificação de um si na e para a cena? Não se trata de significar o que se assiste, e nem de fazer interpretações que localizem em um modelo identitário fixo que esgota as possibilidades de permitir afetar pela experiência de assistir. Não se trata de fixar uma dança ou dançar conceituando ou decalcando com conceitos que se tem estudado. Mas se trata de olhar para as potências dos corpos, das cenas, das relações...

Ao falsificar a si mesmo na dança ou no dançar, um corpo cria outra possibilidade de vir a ser um corpo, um corpo vive a multiplicidade. A falsificação é uma potência para combater a representação na própria representação, onde as condições de possibilidades são potentes para a criação de corpos... de seres em devires... O EU deixa de existir a cada instante em cena e outros tantos modos de viver um eu (sempre plural) são sempre criados. Que imagens podem ser produzidas na dança pensando esta como possibilidade de falsificação do corpo? O corpo dançante em si é uma imagem, frágil mas potente, de pensamento no vir a ser de uma vida dançante.



Referências

CORAZZA, Sandra Mara. **Currículo da infância e infância do currículo: uma questão de imagem.** In: *X Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares & VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo: desafios contemporâneos no campo do currículo.* Subtema: Currículo e educação infantil. Belo Horizonte: 4 a 6 setembro 2012. (Texto dig.). Porto Alegre: 2012. 17 p.

DELEUZE, Gilles. *Cinema II – A imagem-tempo.* Trad. Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FOUCAULT, Michel. Entrevista. In: DREYFUS, Hubert L. e RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2ª Ed. Ver. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. *Corpo, Comunicação e Cultura: a dança contemporânea em cena.* Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

TOMAZZONI, Airton. Essa tal de dança contemporânea. Publicado em: <http://idanca.net>. Acesso: 28/12/2012.



Impressão sob demanda

Formato: A5 (14,8 x 21 cm); Acabamento Brochura com orelhas; Miolo em preto e branco; Papel Offset 90g; Capa Colorida; N° de páginas 152.

ISBN 978-85-66402-02-5



9 788566 402025