

Daniele Noal Gai
Wagner Ferraz (Orgs.)

parafernália II
Currículo, cadê a poesia?

educação - saúde - artes

INDEP 

processo^{C3}
www.processoc3.com

Daniele Noal Gai
Wagner Ferraz
Orgs.

PARAFERNÁLIAS II: Currículo, cadê a poesia?

1ª Edição



Porto Alegre
INDEPIn

Copyright © 2014 Daniele Noal Gai e Wagner Ferraz

Organizadores:

Daniele Noal Gai e Wagner Ferraz

Projeto Editorial:

INDEPIN - Miriam Piber Campos
Processo C3 - Wagner Ferraz

Capa:

Anderson Luiz de Souza

Layout:

Wagner Ferraz

Diagramação:

Diego Mateus e Wagner Ferraz

Revisão:

Carla Severo Trindade

INDEPIN Editora - Coordenação Editorial
Miriam Piber Campos e Wagner Ferraz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G137p Gai, Daniele Noal
Parafernália II: currículo, cadê a poesia? / Daniele Noal
Gai e Wagner Ferraz. – Porto Alegre: INDEPIN, 2014.
130 p.

ISBN 978-85-66402-14-8

1. Educação - currículo. 2. Poesia. I. Ferraz, Wagner.
II. Título.

CDU 37.017

Bibliotecária Responsável: Ana Lígia Trindade CRB/10-1235

2014
INDEPIN
www.indepin-edu.com.br

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.



AUTORES

A line Bernardi Caprioll – SMED Sapucaia do Sul
A lice Copetti Dalmaso – UFSM
A Anderson Luiz de Souza – Feevale/UFRGS
A Caroline Felipe - SEDUC/RS
C Daniela Dallegrave - UFRGS
D aniele Noal Gai - UFRGS
D Flávia D'Arco - UFRGS
F gilberto Santos - UFRGS
G arisa da Veiga Vieira Bandeira – UFRGS
L iliane Ferrari Giordani - UFRGS
L uciane Uberti - UFRGS
L uciano Bedin da Costa - UFRGS
L uísa Trevisan - UFRGS
L Marilda Oliveira de Oliveira - UFSM
M paulo Sergio Fochi - UNISINOS
P Paola Zordan - UFRGS
P Renato Perez Ribas - UFRGS
R icardo Burg Ceccim – UFRGS
R samuel Edmundo Lopez Bello - UFRGS
S anda Mara Corazza - UFRGS
S wagner Ferraz - UFRGS
W

sumário

12	-----	Nota de abertura	Daniele Noal Gai e Wagner Ferraz
18	-----	Prefácio	Sandra Mara Coraza
28	-----	Apresentação	Paola Zordan
34	-----	Querido Diário	Flávia D'Arco
42	----	E se um dia alguém ou algum currículo perguntar “Cadê a poesia?”	Luciano Bedin da Costa
56	-----	Currículo da pedagogia: qual o espaço de criação?	Luciane Uberti
70	-----	Proliferar leituras em educação (ou sobre aprender a costurar palavras para sermos outros)	Alice Copetti Dalmaso e Marilda Oliveira de Oliveira
84	-----	Pesquisando com Alice, no País das Maravilhas	Daniela Dallegrove e Ricardo Burg Ceccim
98	-----	Será que um dia os arco-íres terão cores?	Paulo Sergio Fochi
114	-----	Um currículo poesia	Larisa da Veiga Vieira Bandeira

Jogos de Tabuleiro na Escola: desconstrução da hierarquia do olhar	-----	124
Liliane Ferrari Giordani e Renato Perez Ribas		
Fotografia entrecruzada com conversações e interpretações	-----	138
Aline Bernardi Caprioli		
Alice In verso: para pensar um currículo	-----	152
Luísa Trevisan		
Pensamentos e encontros em um dado Currículo de Poéticas Visuais	-----	160
Anderson Luiz de Souza		
50 minutos do currículo	-----	174
Gilberto Santos		
De que cores são os pensamentos	-----	182
Caroline Felipe		
Núcleo de Formação Compartilhados e Abertos (Fabulações e um Currículo de Licenciatura em Pedagogia)	-----	196
Daniele Noal Gai		
O que pode um corpo no encontro com um currículo?	-----	206
Wagner Ferraz e Samuel Edmundo Lopez Bello		
Por uma Artesania do Pensamento II: que tal pensar a escrita com saúde?	-----	220
Daniele Noal Gai e Ricardo Burg Ceccim		

Curriculo, cadê a poesia? a e i
o u pa pa pa para parafernália-
lias... **NOTA DE ABERTURA**

....."Cadê a poesia? nota de aber-
tura **notas de abertura** talvez um
currículo... Cadê a poesia? Poe-
sia do currículo de um currículo
poético. nota de abertura Cadê
a poesia? nota de abertura Cur-
riculo, cadê a poesia? Currículo,

Curriculo, cadê a poesia? a e i o u pa
pa pa para parafernalias... **NOTA DE**
ABERTURA "Cadê a poesia? nota

de abertura notas de abertura tal-
vez um currículo... Cadê a poesia?
Poesia do currículo de um curri-
culo poético. **nota de abertura** Cadê
a poesia? **nota de abertura** Curricu-
lo, cadê a poesia? Currículo, cadê a
poesia? Currículo, cadê a poesia?

nota de abertura

Daniele Noal Gai
Wagner Ferraz

Organizadores do livro

Quer	-se com o Parafernália II, mais do que lattes, pontos, felicidade: epifania e graça!
	<i>“Mas uma felicidade de que podemos ser dignos, nós (ou a criança em nós) não sabemos o que fazer. É uma desgraça sermos amados por uma mulher porque a merecemos! E como é chata a felicidade que é prêmio ou recompensa por um trabalho bem feito! (AGAMBEN, 2007, p. 24)”.</i>
	Quer-se:
	encantamentos
	palavras por fazer, lugares para ocupar: lufada e magia!

“por isso, uma criança nunca fica tão contente quanto quando inventa uma língua secreta própria. Sua tristeza não provém tanto da ignorância dos nomes mágicos, mas do fato de não conseguir se desfazer do nome que lhe foi imposto. Logo que o consegue, logo que inventa um novo nome, ela ostentará entre as mãos o passaporte que a encaminha à felicidade. Ter um nome é a culpa. A justiça é sem nome, assim como a magia. Livre de nome, bem-aventurada, a criatura bate à porta da aldeia dos magos, onde só se fala por gestos. (AGAMBEN, 2007, p. 25)”.

Um projeto de grandes parcerias

2011 - 4 membros permanentes

2012 - até 12 membros efetivos

Parafernália II

2013 - mais de 40 membros flexíveis

***** 2014 – pelo menos 70 membros flutuantes

Um livro de nomes fortes e apelidos queridos.

Segundo livro Parafernália e o segundo organizado por nós - dois amigos.

**Vontade deste arranjo de textos: criação
Proposição dos textos: escritura
Intenções daqui em diante: reverberações**

Uma fórmula: despreensão e variação e precariedade

Alimentos: café e chás e mofo e bergamotas e segundo prato

P A R A F E R N Á L I A S

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 incluisse estudantes de Licenciatura e contemplasse algumas de suas inquietações no que se refere à educação e suas possíveis confluências com as coisas que são da ordem da vida. A primeira publicação reuniu

Currículo, cadê a poesia?

textos de pesquisadores, acadêmicos, especialistas e curiosos convidados a escrever acerca da temática central do grupo no ano de 2012: Diferença, Artes e Educação. Este material quis 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. Esta segunda publicação parte do Seminário “Currículo: cadê a poesia”, promovido no inverno de 2013/01 na Faculdade de Educação/UFRGS. Tal evento deu origem também ao título deste livro e serviu de disparador para os textos aqui arranjos. Assim, estão reunidos aqui: professores, pesquisadores e estudantes que participaram do respectivo seminário, além de convidados que simpatizam com a proposta do Projeto Parafernália e que de alguma forma participam, mesmo que indiretamente, com suas produções e aproximações de diferentes ordens.

*

“P A R A F E R N Á L I A S II:
CURRÍCULO CADÊ A POESIA?”

O que compõe este grupo de autores e seus textos?

- Currículo e criação [a potencial criação de um espaço de criação e suspensão em currículos de formação de professores, ou outros];
- 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 promoção da vida];
- Parafernália [tudo que couber e que não tiver cabimentos].

Currículo, cadê a poesia? a e i
o u pa pa pa para paraferná-
lias... prefácio um prefácio
"Cadê a poesia? *prefácio*

currículo esdruação artes talvez
um currículo... Cadê a poesia? ...
Poesia do currículo de poético...

poesia prefácio - Cadê
a poesia? um prefácio

Currículo, cadê a poesia? Currícu-

Currículo, cadê a poesia? a e i
o u pa pa pa para paraferná-
lias... prefácio um prefácio
"Cadê a poesia? *prefácio*

currículo esdruação artes talvez
um currículo... Cadê a poesia? ...
Poesia do currículo de poético...

poesia prefácio - Cadê
a poesia? um prefácio

Currículo, cadê a poesia? Currícu-

prefácio

CURRÍCULO

Sandra Mara Corazza¹

1. Licenciatura em Filosofia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestrado em Ensino pela PUCRS; Doutorado em Educação na UFRGS; estagiária de Pós-Doutorado Señior pelo CNPq na Universidade de São Paulo. Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Departamento de Ensino e Currículo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Filosofias da Diferença e Educação". No Diretório dos Grupos de Pesquisa, líder do grupo "DIF - Artistagens, Fabulações, Variações". Pesquisadora de Produtividade do CNPq, nível 1D. Coordenadora Geral do Projeto "Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida", integrante do Programa Observatório da Educação, CAPES-INEP. Experimentadora de Filosofia e Educação, Escrileituras e Currículo, Didática e Devir-Infantil. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5125809962363078>

Scurrere

corre escorre escorrega
atravessa bordeja resvala espalha
comemora glosa redundante
pula turva perscruta cruza fulgura
desliza enrodilha gira
amplia suspira alegoriza
desbasta desvenda descobre
encruzilhadas atalhos ardis emboscadas

cursus
pomba-gira
senda
a cours
sem interrupção
rola embola rebola devora ecoa amordaça
gera rasteja verdeja viceja repica resseca
sente geme treme teme
atola-se em trapas

curro
excita precipita vibra
grita pia chia afia desfia desafina silencia
vidra inspira cintila crepita irradia
propaga acelera exalta levanta cava

Paraferrnáticas II

curra escura rua
reluz lua de fel
jurema tem pena
patuá arruda guiné

currere
scu
esquivo
esquisto
esquizo
enigma criptológico

só que a linguagem é mais simples
vida é curso percurso transcurso
transcurso percurso curso da vida
linha à deriva
espaço-tempo aberto
decorrido vincado
onde a vida avança
destranca trança ao longo de outras

estrada trajeto trajetória travessia
cancha corrida carreira ladeira
viagem passagem mobilidade
movimento seguimento deslocamento
circulação de matérias
na errância de galerias
no hemisfério de aranhas
direção-torta redemoinho-reto corrupio-neutro

Curriculo, cadê a poesia?

cucurri
álveo voga leito
água lisa futurista
corrente fluvial
arroio regato ribeirão rio
vórtice da catarata
praia deserta
mar de palavras trãnsfugas
à mercê das ondas
texto-fonte de imaginação
manancial de escritura
flui dilui esvai
vaza arrebenta encharca
funciona força simula leitura
funda muda descuida desfigura
pára
susta assusta transmuta fantasia
na moringa colorida
na milonga arteira
na mandinga frita de sol

currendi
gorjeia adeja forceja
cerca cerra encarcera repesca quebra
descasca desproposita desenlaça
desmexe desfaz desdiz dissipa
dissemina disfarça desaparece
desatravessa veredas mortas
o diabo safa gosta separa
explode desestrutura apunhala
esquarteja objetividade
fura a cisterna subjetiva

Paraferrnáticas II

arranca toco
raspa couro
arreia a bandeira
curre

então
curritote
quimérico museu de inconstância
informe informal mutante
piadístico satírico labiríntico alquímico
estranho estranja estrambótico desmesurado
radical anômalo pura faísca
antinormativo antimistificador antinatural
menos mais aquém além
neo arcaico retrô pré a crítico auto pós
contra infra inter trans extra ultra meta sobre
à la recherche

cursurus
multivaletudinário
idiolético inefável ficcional
campo de possíveis
terra de ninguém
espelho roto
torre de mais-valia
imprevisível experimento
moleque zombeteiro
ginete espantoso
lúdico amante do vago
moinho insensato
trama de cinzas

Currículo, cadê a poesia?

relógio de areia
todo-mãos todo-olhos todo-veias

currendo
senhor das cavernas
avesso às profundezas
anverso sem reverso
deus dos inter-rios
avatar vodu
dédalo intransitivo
telepata do passado
criador de raios
alaúde que poetiza
bardo rapsodo cantor de bandos
pitonisa que erotiza
clepsidra sucessiva
rainha das sete saias
iansã dos ventos
xangô do machado
maya de enganos
netuno dos peixes
serpente infame
ventre inaugurante da cevada
oleiro da superfície
brisa branca de jasmim
ensina a argila a mentir

cucurrero
emaranha embaça esgota entrevê
sombra sem corpo
luz ultra-violeta

Paraferrnáticas II

obra infra-vermelha
palavra-coisa palavra-total
megera faz-de-conta
dono sem casa
virgílio equívoco
guia nebuloso
pirâmide de pó
boca do abismo
unicórnio ferido
porão impreciso
puma de nuvens
navio cheio de cheias
chama vital
pinta doura abre
aurora aruanda oxalá
vivifica
cursum-shiva

la vitae? c'est curriculum...

curso-de-vida
vida-em-seu-curso
passo fugaz
ínfima insígnia
aura espessa
alta tensão
gasto sutil
secular cristal
epifania elementar
crepúsculo estival
mortal peleja
extremo eco
violento risco

Currículo, cadê a poesia?

pele de onagro
biografema derradeiro
in-útil ir-real
in-certo in-definível in-descritível
in-sondável in-decifrável ine-narrável in-calculável

currículo-vida:
*una disperata vitalità*¹

¹ * *Una disperata vitalità* (1964) [Uma desesperada vitalidade]: poema de Pier Paolo Pasolini, em *Poesia informa di rosa 1961-1964*. Roma: Garzanti, 2001.

Currículo, cadê a poesia? a e i o u

pa pa pa para parafernália... **APRE-**

SENTAÇÃO "Cadê a poesia?" *apresen-*

tação apresentação talvez um cur-

riculo... Cadê a poesia? Poesia do

currículo de um currículo poético.

apresentação *Cadê a poesia?* **apre-**

sentação *Currículo, cadê a poesia?*

Currículo, cadê a poesia? Currículo,

cadê a poesia? apresentação apre-

Currículo, cadê a poesia? a e i o u

pa pa pa para parafernália... **APRE-**

SENTAÇÃO "Cadê a poesia?" *apresen-*

tação apresentação talvez um cur-

riculo... Cadê a poesia? Poesia do

currículo de um currículo poético.

apresentação *Cadê a poesia?* **apre-**

sentação *Currículo, cadê a poesia?*

Currículo, cadê a poesia? Currículo,

cadê a poesia? apresentação apre-

apresentação

PARA INFERNÁLIAS CELESTES

Paola Zordan¹

1. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (UFRGS). Articuladora do M.A.L.H. A., Movimento Apaixonando pela Liberação de Humores Artísticos, cria intervenções em espaços públicos e institucionais. Trabalha com performances, escultura social e micropolíticas. Doutora e Mestre em educação pela UFRGS, faz parte da Linha de Pesquisa Filosofia da Diferença e Educação, do grupo de pesquisa DIF: artistagens, fabulações e variações, desenvolvendo temas que envolvem historiografia da arte, formação de professores e esquizoanálise. Licenciada em Educação Artística, bacharel em Desenho, foi professora de artes em escolas básicas da rede de ensino em Porto Alegre.

Currículo, cadê a poesia?

Uma apresentação nada representa. Não é uma representação. Trata-se de presença. E de um texto presente. Regalo. Tessitura de corpos nas palavras. Corpo curricular impresso. Corpo que corre na pressão. Corpo que discorre aulas. Corpo presente. Ainda que quebrado, algemado, doente. Um corpo aos pedaços, em cacos. O corpo depois de horas e horas e mais horas e mais um pouco dentro de uma instituição. Atendendo pessoas, recebendo pedidos, ensinando, lendo, ajudando, se dissolvendo nos outros, desaparecendo de si. Corpo escancarado sem dentro e sem fora, sem classificação. Corpo de cacarecos. Mil e múltiplos elementos.

Parafernália. Coisas. Tralhas. Textos e ações. Para se pensar o currículo, a educação, as matérias, a vida em sala de aula. Órgãos que pulsam e se tensionam, órgãos que dilatam e secretam substâncias alheias ao que a humanidade considera Educação. Longe dos festivais, sem os sacrifícios e as inversões das Saturnálias. Uma vez festa, a educação vira para infernália. Para os inferninhos, para as putas, as travecas, as que ganham a vida com o corpo. As professoras ganham a vida com a cabeça. Sem cabeça é impossível professor. Maldita e mal paga profissão. Quantos demônios a acometem? O problema – quantos muitos mis problemas? – devem ser as hordas de professores sem cabeça. Para os defensores da moral e dos costumes civilizados dessa modernidade inquisitorial que ainda pauta universidades e escolas, é a total degradação. Para ser professor é preciso amoldar o corpo a um não corpo que mais dita, recita, cita e se debilita do que excita. Assuntos leves, alegres, não combinam com a severidade com que a instituição de ensino deve carregar o corpo. Corpos que podiam brincar,

Paraferrnárias II

correr, dançar e nada mais. Deixar o tempo, essa força de Saturno, simplesmente passar. Mas “não, ó senhora professora, fazer isso é perda de tempo”. Então temos que nos deter nos conteúdos (onde estão os continentes?), manter articulado o arsenal de baboseiras, recheiar cabeças (pois os corpos já foram abolidos) com muitas inutilidades. Finge-se que se ensina, faz-de-conta que se aprende. Os dias passam e a única coisa que fica é a titulação para legitimar quem vai continuar reproduzindo tudo isso. Diga que não, perca seu emprego razoavelmente estável, morra, não de fome, mas como inadimplente que não honra os compromissos capitais. Triste? Sem tentar não há como saber o gosto ou o desgosto de se estar em determinadas listas.

Por que ainda tentamos ser professores? Responder a tantas exigências? Produção qualificada, postura adequada, retórica clara, compreensão do educando, avaliações institucionais, modulação de perspectiva própria, leituras ininterruptas, descanso inexistente. “Sua trouxa, perde a vida em aulas, estudando, criando estratégias novas, escutando alunos. O problema é teu. Bem feito se tu quer que seja assim. Eu tiro férias, não me importo muito e aproveito a vida.” Como? O que é, afinal, um trabalho configurado como ensino? O trabalho é sério e quem não se prepara não mantém uma aula em pé. Aula que não se sustenta acaba impedindo a movimentação dos saberes. Ninguém aprende nada. Todo mundo está louco para ir embora. O tempo está morto. Recheada de “tá” e “né”, a fala procura por tudo o que não aprendeu. Quem pode estar preparado sem corpo e com a cabeça recheada de ditos que não foram vividos? Que vida é essa onde se ostenta viagens por fotografias? Que vida é essa com tanta demência, ausência, chateação? Uma vida que se perde no atraso, na perda de aulas, no pouco caso com tudo isso. Os pensamentos não dançam. A aula sempre será de um professor. Se começar a pesar, não há como se tornar um festejo. Aula em roda, aula para mirar e admirar, aula que por mais densa que seja sempre trará alegria. Aula para inspirações.

Currículo, cadê a poesia?

Gente viva junto, levando a matéria estudada com tanta seriedade que ninguém precisa se preocupar em se comportar. Gente que respira. Gente que vive sua saúde. Gente entre as aberturas da cabeça e a dilatação do tronco, gente com sangue na ponta dos dedos. Gente, apenas gente para se trabalhar. Em aula. Com toda essa parafernália de questões. Com o desconforto de quem está vivo e tem corpo. Corpo que se faz obra. Corpo se faz. O corpo é o mínimo. A cabeça faz parte do corpo. E mesmo ao mínimo, o mínimo do mínimo, algumas cabeças, especialmente as que se acham o máximo, não se dispõem. Azar delas. Sem minimalizar, jamais chegam no poema. Sem poesia, o aprendizado trunca. E a coisa não acontece. Melhor fugir.

Contudo, aqui estamos. Pensando a educação, correndo de escola em escola, acalmando quem nela inicia, instalando equipamento, lendo projetos, recebendo pareceres e recomendações, concorrendo a editais, coordenando equipes, propondo cursos, fazendo reuniões, avaliando textos, escrevendo desde relatórios até pareceres técnicos. Sem quase dormir, divertindo-se pouco, sem tempo para si, sem trégua. Ganhando pouco. Aproveitando muito. Ao menos ainda há espaço para escrever o que pensamos, para brincar com as palavras, para rir das situações, para tornar romance as maledicências que se ouve sobre a gente mesmo. Ao menos gozamos. Ainda podemos ser comuns. Ainda podemos escolher o inesperado, dar as costas ao louvável, fazer uns versos e dançar, mesmo quando sem música. Ainda é permitido ser ridículo, apesar do que podem e provavelmente vão dizer. Ainda deixam que se faça arte, por mais complicado que seja entender do que se trata, e por mais que nada do que se faça possa ser facilmente considerado arte. Ainda não foi proibido, por mais difícil que seja, termos corpo. E é sempre um corpo, frágil e quase sempre suprimido, o que se apresenta. Corpo de céu, mesmo que ao ser educado se torne infernal.

Curriculo, cadê a poesia? a e i o
u pa pa pa para parafernalias...
querido diário Querido diá-
rio querido diário, querido diá-
rio... Poesia... Cadê a poesia? ...
Poesia do currículo de poético...
poesia Querido diário cur-
riculo, cadê a poesia? curriculo,
cadê a poesia? Poesia... Cadê a
poesia? Poesia... Cadê a poesia?

Curriculo, cadê a poesia? a e i o
u pa pa pa para parafernalias...
querido diário Querido diá-
rio querido diário, querido diá-
rio... Poesia... Cadê a poesia? ...
Poesia do currículo de poético...
poesia Querido diário cur-
riculo, cadê a poesia? curricu-
lo, cadê a poesia? Poesia... Cadê
a poesia? Poesia... Cadê a poe-

QUERIDO DIÁRIO

Flávia D'Arco Gomes¹



Desde o Início

Posso dizer que a minha formação acadêmica muito se confunde com o Parafernália. Iniciamos juntos na Faculdade de Educação, no segundo semestre do ano de 2012. Era a minha segunda semana de aula (já que a primeira havia sido reservada para as práticas de recepção aos calouros) e, na aula de Jogo e Educação, a professora Daniele Noal convidou a turma para o primeiro encontro, que aconteceria na semana seguinte. Eu, ainda sem conhecer ninguém, fui me envolvendo em várias atividades que eram propostas para me integrar melhor no novo mundo da Universidade.

Primeiramente, o que mais me chamou a atenção foi o nome, que não diz ao certo o que é, nem nada do que acontece, mas me fez pensar em algumas bugigangas que servem para fazer um link entre arte e educação. Essa ideia foi o que me interessou muito, em um primeiro momento.

Foi bem mais do que eu esperava! Logo no primeiro encontro fomos atrás de tralhas que encontrávamos pelo prédio da Faculdade de Educação e por volta dele e fizemos um quadro com fitas zebreadas que amarravam gravetos, formavam flores de mostarda em um lindo quadro de saco de batata até então abandonado no pátio.

Ali, além das parafernália, também entrou na minha vida a poesia, essa coisa que eu não sei dizer direito como entrou e nem por que ficou, só sei que ficou, como o exemplo de uma postagem no Facebook de uma colega, Gabriela Trevisan:



¹Graduanda em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Parafernália II



"Amamos, tarda
Amamos, tarde
Amamos, arte
Amamos,
Amar,
Mostarda."

Vi que a poesia não precisava fazer sentido, e não é sempre que faz. Vi que colocar uma mostarda no meio de um quadro pode, sim, ficar bonito. Vi que a mostarda no meio de uma poesia pode, sim, soar encantadora.

Permaneci indo aos encontros assim, sem saber o que me esperava, e a cada encontro fui me envolvendo e me apaixonando mais pelo grupo. No início era muito tímida. Mas fui deixando que as parafernália fossem me levando nessa maré, e hoje posso dizer o quanto essa vivência está sendo importante pra minha vida, tanto pessoal e poética quanto acadêmica e caótica.

Encontros...

O primeiro semestre (2012/2) foi sendo realizado com diversas oficinas e conversas acerca do que os convidados estivessem estudando. Falamos sobre os espaços da sala de aula: pensamos sobre o que são e sobre o que não são, sobre como poderiam ser e como gostaríamos que eles fossem. Desenhamos. Fizemos um inventário do nosso canto, pensamos sobre ele e sobre como ele está constituído. Conversamos sobre igualdades e diferenças, fomos iguais, fomos diferentes. Fizemos diferente. Produzimos materiais diferentes, com diferentes materiais, relevos, cores, motivos, ares, artes.

Currículo, cadê a poesia?



No ano seguinte, os encontros seguiram um pouco distintos. Focamos em estudos e leituras, claro que sem perder o viés artístico, sempre refletindo sobre os textos com parafernália, fotografias, tintas, poesias, recortes, frases, músicas....



Para tudo! Para todos!

Parafernália II

Além dos encontros semanais, participamos também como oficinairos, em eventos como o Salão de Extensão UFRGS, o Festival Maré de Arte UFRGS, no litoral norte, e os Seminários Parafernália, levando um pouquinho do nosso gostinho pela arte para os que desejassem e deixassem.

O que faço aqui?

Dentre as diversas parafernálias, poemas, artes, textos, autores, discussões, não tive como não ser marcada pelo texto *Palavras Desde o Limbo. Notas para outra pesquisa na Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na Educação*, de Jorge Larossa. O autor é conhecido por pensar sobre a experiência. Porém, o que mais me marcou nesse texto foi o seguinte trecho:

Os místicos e os poetas cultivam o desassossego. Mas a inquietude pertence, sobretudo, às crianças e aos viajantes. Um dos sintomas da inquietude poderia chamar-se: nostalgia dos espaços abertos. Quando isso ocorre, a pergunta essencial não é a inofensiva e narcisista: quem sou? Mas a perturbadora e perigosa: que faço aqui? Por isso aqui, no limbo, o principal não é interrogar o que somos, mas onde estamos. E isso para ir embora imediatamente¹.

Após ouvir a primeira parte, fiquei me questionando muito sobre: "Quem sou?" Penso que sou criança, sou mística, sou viajante e sou poeta. Sou inquieta. Mas, ao seguir lendo, comecei a refletir sobre o que eu fazia neste lugar. É uma pergunta, como fala o autor, muito perturbadora, e ainda hoje não tenho só uma resposta clara. Mas para essa situação não é nem um pouco perigosa, já que o

¹LAROSSA, 2012, p. 297.

Currículo, cadê a poesia?

Parafernália tem andado junto comigo.

O Parafernália é um lugar para aprender. Para desaprender. Para pensar. Para interrogar. Para extravasar. Para "artistar". Para brincar. Para poetizar. Para desassossegar. Para se inquietar. Para se encontrar.

Referência:

LAROSSA, Jorge. PALAVRAS DESDE O LIMBO: Notas para outra pesquisa na Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na Educação(*). Revista Teias v. 13, n. 27, 287-298, jan./abr. 2012 - CURRÍCULOS: Problematização em práticas e políticas. Disponível em: <http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/download/1138/839>. Acesso: 25/09/2014.

Currículo, cadê a poesia? a e i o
u pa pa pa para parafernália...
E se um dia alguém ou
algun currículo perguntar "Cadê
a poesia? e se um dia... e se um
dia... e se um dia... talvez um
currículo... Cadê a poesia?
... Poesia do currículo de poé-
tico... poesia E se um dia...
Cadê a poesia? ou al-

Currículo, cadê a poesia? a e i o
u pa pa pa para parafernália...
E se um dia alguém ou
algun currículo perguntar "Cadê
a poesia? e se um dia... e se um
dia... e se um dia... talvez um
currículo... Cadê a poesia?
... Poesia do currículo de poé-
tico... poesia E se um dia...
Cadê a poesia? ou al-

E SE UM DIA ALGUÉM OU ALGUM CURRÍCULO PERGUNTAR “Cadê a poesia?”

Luciano Bedin da Costa¹

¹. Professor de Psicologia da Faculdade de Educação da UFRGS e amigo/admirador do Parafernália. bedin.costa@gmail.com

Há tempos venho pensando em uma forma de deixar minhas aulas mais leves, um tanto mais atraentes. Esta talvez seja uma preocupação de quase todos os professores, ao menos daqueles que procuram fazer de suas aulas uma experiência de prazer capaz de produzir sentido aos que delas participam. A leveza, entretanto, não me parece ser um estado, um talento ou uma dádiva, mas uma conquista. Há que se trabalhar e muito para uma ponta de leveza possa ser puxada. Do contrário, a velha trama dos dias pesados, aula após aula, instante esmagando instante. É deste ponto que gostaria de partir.

Quando, em 2013, fui convidado para o seminário organizado pelo Parafernália, logo me senti convocado pelo título, “Currículo: cadê a poesia?”, questionamento que também dá nome a este livro. O enunciado me pareceu provocativo e tanto. Na época do convite fiquei com muita vontade de conversar com Daniele, Wagner e Liliane, os organizadores do evento, para saber o porquê de um título como este. Lendo-o, fico com uma estranha sensação. Quem pergunta pela poesia neste título? No caso de ser o currículo, parece-me que há um desejo, nele, de que a poesia apareça. Todavia, há uma outra forma de compreensão quando, ao invés de perguntar pela poesia, ao currículo é perguntado. Esta segunda perspectiva me leva a pensar em algo ou alguém que, indignado, solicita do currículo uma posição, um partido diante daquilo que é poético. Interessante como um mesmo enunciado pode apresentar posições tão diferentes. De um lado, um currículo desejante, solicitando poesia. De outro, um currículo que desta se esquiva. De antemão, confesso que não tenho uma opinião plenamente formada. Ora acho que estamos muito distantes de uma poesia nessa vida curricular, ora acho que ela está, sim, muito

Paraferrnáticas II

presente. Para esta questão confesso que sou plenamente instável. Depende da perspectiva, do dia e da aula.

Ao pensar num currículo poético, meu ímpeto foi o de tentar encontrá-lo numa espécie de 'jogo de caça poesia,' procurando identificar experiências poéticas no interior das aulas, tentando mostrar, ou melhor, provar ao leitor, a sua possibilidade. Algo como 'vejam isto que eu fiz... É possível!'. Entretanto, isto me pareceu bastante egóico, fazendo da poesia uma competência para poucos, o que efetivamente penso não ser o caso. Pergunte a um professor (que ainda acredita em educação) sobre experiências criativas bem sucedidas e ele provavelmente lhe relatará uma centena delas. A poesia, entretanto, irá lhe parecer um caso para poucos, algo exemplar, um instante extra/ordinário. Isto, na minha opinião, reforça o estereótipo de que a beleza, ou mesmo a leveza, é um caso para poucos, aos mais sensíveis, criativos ou bem preparados para as letras. Se formos encarar a poesia a partir deste viés, teremos uma tonelada de professores excluídos, que se dizem desacreditados, sem expectativas, niilistas, enfim. Uma maneira de tentar sair desse caça poesia num currículo, dessa caça a experiências poéticas no cotidiano das aulas, seria pensarmos na função poética em um currículo, na função da poesia dentro de um currículo. Mas um questionamento como este nos leva a outros problemas. É preciso recuarmos um pouco e pensarmos se é necessário a poesia ter mesmo uma função. Ou, antes, o que seria isto que aqui estamos chamando de poesia? E o currículo, onde entra nisto tudo? Tratemos agora de decifrar estas três questões.

Na parte I de *O livro das ignoranças*, o poeta Manoel de Barros (2010, p. 300) nos dá pistas acerca do que chama de *Uma didática da Invenção*.

Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha.

Currículo, cadê a poesia?

Com sua simplicidade extremamente desconcertante, o poeta nos joga ao que me parece ser a função mais nobre do exercício poético. Ao invés de embelezar o mundo, de servir como cosmética para a vida, a poesia operaria justamente no caminho oposto. Sua função seria a de embaralhar as coisas, de abri-las e mostrar que o dentro é também o que habita o fora do mundo, e vice-versa. Em outras palavras, o poético me parece justamente isto que se situa no entre-sentidos das coisas, na cutícula da significância (COSTA & NOAL, 2012), limite entre o real e o fabulado. Sua lógica se torna, pois, menos atributiva (algo que atribui nomes às coisas e sentimentos), e mais distributiva, pulverizando fragmentos que não se totalizam, peças de um quebra-cabeça que nunca oferecerá uma imagem total. Ao distribuir sentidos ao mundo, sua lógica se torna também conjuntiva, assim como a Natureza compreendida pelos epicuristas: "ela se exprime em 'e' e não em 'é'. Isto e aquilo: alternâncias e distrações, nuances e arrebatamentos" (DELEUZE, 2003, p. 274). O poético, ao invés de atrair as coisas em torno de um sentido – de uma metáfora ou imagem metafísica do mundo – é o que distrai, que opera disjunções, "capa de Arlequim toda feita de cheios e vazios" (Ibidem, p. 274). Neste sentido, ao invés de meramente bonito, o poético é algo perigoso, ao que Ana Martins Marques (2009, p. 22) soube tão bem explicitar:

Se os professores soubessem
dos riscos
não mandavam escolares escreverem poesia.

Ao contrário
nos livros de poesia
deveria estar escrito:
não tente fazer em casa

Ana Martins Marques, *Lição de Casa*

Parafernália II

Se a poesia, perigosa que é, não deve ser assim tentada indiscriminadamente, é porque seus riscos podem ser demasiadamente corrosivos. Todavia, o que estou tentando aqui desenvolver é uma ideia de poesia que extrapole a forma poética propriamente dita, esta a que temos acesso nos manuais literários e nas gramáticas tradicionais. Para além, ou aquém, de uma estrutura ou forma escrita, a poesia me interessa enquanto operadora de movimentos – sejam estes escritos, musicais, gestuais ou mesmo de pensamento. Isto talvez fique mais claro na crítica/orelha de Heloísa Buarque de Hollanda a *Rabo de Baleia* de Alice Sant'anna (2013): “a poesia pontua e modula seu dia em vários tons e intensidades. Sempre com urgência”. Penso na experiência poética a partir deste triplo movimento: pontuação, modulação e urgência, movimentos que, ao invés de sequenciais, operam por circularidade. Ao se dar no coração do cotidiano, o poético se faz, ou se revela, na medida em que há uma paragem, em que uma imagem (mesmo que esburacada) atravança o livre correr das coisas, imagem-breque, pontuação. Pontuação que é, esta imagem breca o que parece ser a façanha do cotidiano, ou seja, sua repetição incessante de instantes. De acordo com Blanchot (2007, p. 235), numa primeira instância “o cotidiano é aquilo que somos, em primeiro lugar e o mais frequentemente: no trabalho, no lazer, na vigília, no sono, na rua, no privado da existência. O cotidiano somos nós mesmos costumeiramente”. Entretanto, isto que somos parte de duas ordens distintas e por vezes intercambiáveis: se, por um lado, somos este cotidiano, esta soma de dias e noites e instantes reconhecíveis, fizemos também parte de uma vida oblíqua que atravessa qualquer tentativa de explicação, que nos extravasa e que nos torna ‘incabíveis’ diante dos dias a que fazemos parte. Trata-se, segundo Blanchot (2009, p. 237), de uma relação sem-relação, de dois lados que se encontram para atestar seus próprios desencontros: “os dois lados sempre se encontram, o cotidiano com seu aspecto fastidioso, penoso e sórdido (o amorfo, o estagnante), e o cotidiano inesgotável, irrecusável e sempre inacabado e sempre escapando às formas e às

Curriculo, cadê a poesia?

estruturas”. Em outras palavras, o que Blanchot quer nos dizer é que o cotidiano tem um traço fundamental, o de não se deixar apanhar. “É nisso que ele é estranho, o familiar que se descobre (mas já se dissipa) sob espécie do extraordinário” (Ibidem, p. 237). O poético, ao nutrir-se das entranhas do cotidiano, revela-se neste extra/ordinário da ordinariade do tempo, da cronologia. Ele não está fora da sequência dos dias comuns, como também não é o comum tomado extraordinário. O poético se faz a partir de um encontro, de um dentro-fora do cotidiano que retira o homem de seu anonimato-coletivo, colocando-o em um lugar onde ele somente se reconhece sob doses de espanto. “O cotidiano é o movimento pelo qual o homem se mantém como que à revelia no anonimato humano. No cotidiano não temos mais nome, temos pouca realidade pessoal e quase não temos figura” (Ibidem, p. 241). Quando se está imerso ao cotidiano, é da ordem do homem qualquer que se vive, um homem qualquer que não sou nem eu e nem o outro, ou antes, um incessante *nem-eu-nem-outro*, fantasmagórica presença sem possibilidade de reconhecimento dialético ou mesmo de escape. Pontuado, o instante poético retira-nos da letargia a que estamos submetidos, jogando-nos a um espaço onde se existe somente enquanto potência, na cutícula entre aquilo que se é e o que está em vias de vir a ser algo. No entanto, sendo extra/ordinariade do ordinário, ao cotidiano o poético continua presente. Ao *pontuar* a força daquilo que se desprende do ordinário (movimento 1), o poético afirma este mesmo ordinário, devolvendo-lhe uma espécie de pulsação, *modulação* (movimento 2), esta da ordem do instante, desse quase e incapturável momento a que temos acesso sempre em estado de *urgência* (movimento 3). Em outras palavras, o poético é o *rabo de baleia* dos dias comuns, tão bem dramatizado na poesia de Alice Sant'anna (2013, p. 7):

UM ENORME RABO DE BALEIA
cruzaria a sala neste momento
sem barulho algum o bicho

Paraferrnáticas II

afundaria nas tábuas corridas
e sumiria sem que percebêcessos
no sofá a falta de assunto
o que eu queria mas não te conto
era abraçar a baleia mergulhar com ela
sinto um tédio pavoroso desses dias
de água parada acumulando mosquito
apesar da agitação dos dias
da exaustão dos dias
o corpo que chega exausto em casa
com a mão esticada em busca
de um copo d'água
a urgência de seguir para uma terça-feira
ou quarta boia, e a vontade
é de abraçar um enorme
rabo de baleia seguir com ela

Pontiagudo, modular e urgente, eis o rabo de baleia do cotidiano. Tendo delineado estes três movimentos, resta-me mostrá-los de que forma eu os vejo no cotidiano curricular. Para isto, farei uso de Joan Brossa, poeta catalão, o qual me parece apropriado para se pensar a relação entre vida ordinária e poesia. De uma forma brusca e um tanto precipitada, diria que a produção poética de Brossa nos coloca diante dos limites da própria poesia tomada como linguagem. Seus poemas-objeto desafiam e tensionam o sentido da língua enquanto ferramenta poética. O poeta passa a ser, não somente aquele que escreve (*sujeito scriptor*), mas, sobretudo, aquilo que vê e que sente (*operator poético*). "Querida fazer poemas que não gerassem linguagem, mas que a suprimissem" (BROSSA, 2005, p. 105). O exercício poético se torna, então, experimentações do olhar; ao invés da inspiração (herança romântica), a exploração da coisa-vista, esta que se apresenta no ralo dos dias e que nos parece já saturada, esmagada pelo uso comum que dela se faz. O poético já não é mais a linguagem tornada nobre, propriedade de

Curriculo, cadê a poesia?

poucos, mas isto que potencialmente se oferece no cotidiano, sua ponta mais desterritorializada, componente de passagem. O poeta não mais será aquele que sai em busca das melhores e mais bonitas e mais rebuscadas palavras, mas aquele que justamente as suprime, que explora os sentidos da coisa-sentida para daí fazer emergir uma imagem ou, quem sabe, uma palavra.

ESTE POEMA, VEJO-O ASSIM

58 cartas de baralho
28 pedras de dominó
Um par de luvas
As 4 fases da lua
84 semanas
2 vagões de funicular
As 7 maravilhas do mundo
5 notas musicais
5 continentes
2 dados
3 dias de carnaval
26 letras do alfabeto catalão
24 horas
Coleção de 12 cromos
Os 9 planetas
12 províncias da Espanha
Fechado de 1 às 3
O Sputnik III completou 10.000 voltas
em torno da Terra.
Brossa (2005, p. 79).

Um dia, numa aula qualquer de Psicologia da Educação, após lermos o poema acima de Brossa, pedi aos alunos que vasculhassem suas mochilas e que fizessem uma lista das coisas ali encontradas. A ideia, expliquei, é a de que construíssemos uma poesia a partir das coisas achadas. Caras feias, entendidas, afinal,

Parafernália II

como bem disse uma aluna: 'nunca fui boa com essa história de rima'. No entanto, quando pedi que lessem para o grupo suas listas, um sorriso ali, um 'uau' acolá. Mesmo que por instantes surpresos – com a sonoridade e encadeamento das coisas encontradas e lidas – uma expressão de frustração e tédio por se julgarem muito pouco poetas. O rabo de baleia ali foi curto, faltou-nos duas, três ou mais boas, foi o que pensei. A expressão poesia os assustou e quase ninguém acabou 'encontrando' algo. Por vezes é preciso minar a poesia para que o poético apareça.

Retornemos, pois, ao enunciado "Currículo: cadê a poesia?". Ao invés de pensarmos em uma função poética do currículo, seria mais interessante tomarmos a poesia enquanto operador. No poema de Manoel de Barros citado no início deste texto, mesmo desinventando o pente, dá-se ao objeto uma função de não pentear. O problema da função é que esta comporta uma espécie de tirania, a de colocar dois termos, um em função de outro, relação hierarquizada e objetificada – no caso em questão, a poesia em função do currículo. Falar na poesia enquanto *operator* poético me parece mais potente, uma espécie de maquinaria capaz de operar aberturas e fechamentos dos estratos, territorilizando e desterritorizando espaços ou práticas curriculares sedimentadas. A poesia passa a não ser mais um produto (poético) de oficinas, mas operadora de movimentos, produzindo disrupturas na cadência esperada dos dias, uma nova modulação aos tic-tacs a que estamos submetidos no somatório das aulas. Entretanto, ao mesmo tempo em que se busca tais irrupções, estas soam diabólicas ao cotidiano curricular. Tratemos de entendê-las.

De forma a tornar mais clara esta posição, apresento-lhes um esboço de diagrama possível acerca do campo de forças relacionados ao cotidiano curricular. Se formos considerar a superfície de um currículo, quatro me parecem as suas dimensões: 1) *Dimensão Ontológica*: o que é este currículo? De que currículo estamos falando? - esta dimensão retira o currículo do seu lugar de qualquer um e pergunta pelas suas especificidades, direcionados

Currículo, cadê a poesia?

a uma aprendizagem, à formação de uma determinada aptidão, competência, etc; 2) *Dimensão Pedagógica*: o que, como e com o que esse currículo ensina? Que relação estabelece com as didáticas nele implicadas? - este campo diz respeito às estratégias pedagógicas de determinado currículo, de que forma as competências/habilidades serão trabalhadas didaticamente; 3) *Dimensão Ética*: para que(m) se ensina? - trata-se de perguntar pelos modos de vida que este currículo favorece, assim como os que ele exclui; 4) *Dimensão Política*: como esse currículo se desloca? Quais são suas táticas e estratégias? Que tipo de relação de poder coloca em jogo? Qual sua relação com o aparelho de estado? Tais dimensões devem ser consideradas como linhas de um mesmo tecido, ainda que determinados currículos priorizem uma dimensão ou outra. A poesia, enquanto irrupção do/no cotidiano, é isto que, pontiagudo, dá a ser visto e puxado, trazendo consigo toda a trama que nela está impregnada. Não se trata de denunciar, mas de dar a ver, de tornar conciso, denso, o urgente instante que carrega as quatro dimensões e relações que estabelecem entre si. Ora, a cada pontuação, a cada nova imagem ou expressão, a poesia, seja esta uma palavra, um gesto ou mesmo um estranhamento, coloca em cena a trama toda, ainda que urgente e prestes a desaparecer no densenrolar dos dias. A aluna que diz 'nunca ter sido boa com rimas' faz do seu enunciado um operador poético. Na urgência de sua fala a imagem esburacada de um currículo que pede pela excelência, que faz do diferente o não-apto, que produz táticas de resistência diante do novo. É como se, naquele breve instante de fala, naquele enunciado-poética, puxássemos o fio solto de uma malha, dando a enrugam toda a superfície do tecido. Naquela ponta de rugosidade, por mais efêmera ou grosseira que seja, está contida a trama toda dos fios que a compõem. É possível que a linha arrebe e que tudo retorne ao normal. Aliás, o esperado é que a superfície se torne novamente lisa, pronta para o uso. Eis o sentido do cotidiano, um retornar incessante para dele se fazer uso. Eis o sentido do *operator* poético, o de enrugá-lo, de criar novas zonas de contato, aproximar

Paraferrnáticas II

os fios e, por vezes, arreventá-los – mesmo sendo, sua ponta, parte daquilo que é puxado.

Em outras palavras, é no cotidiano (e para e contra o cotidiano) que a poesia é produzida. O mesmo para a poesia em relação ao currículo. Por mais feio, triste ou preocupante, tratemos, pois, de nos tornarmos mais íntimos daquilo que nos circunda. E se um dia alguém novamente perguntar ao currículo, ou mesmo o currículo perguntar a si mesmo, 'cadê a poesia?', este não tardará a responder: 'aqui'. Então não precisaremos mais sair à cata de leveza. É o que sinceramente eu espero.

Referências

BARROS, Manoel. O livro das ignoranças. In: _____. Poesia completa. São Paulo: Leia, 2010 (p. 299 – 324).

BLANCHOT, Maurice. A conversa infinita 2: a experiência limite. São Paulo: Escuta, 2007.

BROSSA, Joan. Poesia vista. São Paulo: Amauta Editorial, 2005.

COSTA, Luciano Bedin. GAI, Daniele Noal. Na cutícula da psicologia da educação: encontros entre poesia e epistemologia. In: MUNHOZ, A; ROSA, D; BERSCH, M; ISSE, S. Diálogos na pedagogia: coletâneas, vol. 1 – Currículo. Lajeado: Editora Univates, 2012.

DELEUZE, Gilles. Lógica do sentido. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MARQUES, Ana Martins. A vida submarina. Belo Horizonte: Scriptum, 2009.

SANT'ANNA, Alice. Rabo de Baleia: Cosac Naify, 2013.

*Currículo, cadê a poesia? a e i o
u pa pa pa para paraferrnáticas...
E se um dia alguém ou
algum currículo perguntar "Cadê
a poesia? e se um dia... e se um
dia... e se um dia... talvez um
currículo... Cadê a poesia?
... Poesia do currículo de poé-
tico... poesia E se um dia...
Cadê a poesia? ou al-*

Currículo, cadê a poesia? a e i o
u pa pa pa para parafernáticas...

Currículo, cadê a poesia? Currí-

culo, Currículo da peda-
gogia currículo da pedagogia

currículo da pedagogia Currí-
culo, cadê a poesia? Cadê a po-

esia? ... Poesia do currículo de
poético... poesia Currículo da

Pedagogia Poesia do cur-

Currículo, cadê a poesia? a e i o
u pa pa pa para parafernáticas...

Currículo, cadê a poesia? Currí-

culo, Currículo da peda-
gogia currículo da pedagogia

currículo da pedagogia Currí-
culo, cadê a poesia? Cadê a po-

esia? ... Poesia do currículo de
poético... poesia Currículo da

Pedagogia Poesia do cur-

CURRÍCULO DA PEDAGOGIA: QUAL O ESPAÇO DA CRIAÇÃO?

Luciane Uberti¹

1. Professora adjunta do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação pelo PGEDU-UFRGS. Atua na área de Didática e Formação de Professores junto aos alunos das licenciaturas da universidade. Seus interesses de pesquisa envolvem especialmente as áreas de currículo, formação docente, e as filosofias da diferença. Atualmente é coordenadora da COMGRAD-EDU, Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia, e coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFRGS.

Este texto foi produzido para a mesa da Semana Acadêmica do curso de Pedagogia, intitulada "Currículo da Pedagogia: possibilidades e atravessamentos", organizada pelo Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação da UFRGS, em maio de 2013. Destaco a alegria em compor esta mesa, não apenas pelo fato de ser professora do curso de Pedagogia desta casa, o que muito me honra, mas especialmente porque isso ocorre em função de uma história que alinhavou esta possibilidade, o fato de eu já ter estado no lugar de vocês como aluna da Faculdade de Educação, cursando a Pedagogia, vivendo as instâncias de pesquisa e extensão, e fazendo essa faculdade paralela que é a participação no movimento estudantil.

Podemos abordar a Pedagogia pelo menos em duas dimensões: como curso de graduação universitária e como campo de conhecimento e de saber. As reflexões que aqui proponho pretendem explorar mais a primeira dimensão, embora incorram inevitavelmente na segunda, ao problematizar o campo de saber da Educação.

Podemos afirmar que o curso de Pedagogia passou por distintas fases. Durante a década de 60, o curso partilhava de certa indefinição e generalidade quanto às ocupações profissionais do então considerado "pedagogo", chegando a ser considerado um curso de "espera marido". Posteriormente, por volta de 70, tentou-se responder aos problemas do curso propondo um conjunto de disciplinas comuns e algumas habilitações para ocupações profissionais específicas no mercado de trabalho. Este também foi o período em que o curso de Pedagogia foi ameaçado de extinção com a proposta de habilitação dupla e polivalente, a qual somava uma for-

Parafernália II

mação pedagógica aos diferentes cursos de licenciatura.¹

Mas as argumentações sobre a especificidade do conhecimento pedagógico foram se avolumando, por exemplo, com as produções de Dermeval Saviani. Ainda que o curso de Pedagogia fosse ameaçado, o campo de conhecimentos pedagógicos permanecia uma preocupação central na formação de professores. A sólida formação teórica passa a ser defendida nos cursos superiores de educação, o que possibilita que a Pedagogia seja vista como o *locus privilegiado* para isso.

Pode-se dizer que na década de 80 e início de 90 a preocupação com a identidade do curso de Pedagogia ganha força. A forma pela qual os cursos de licenciatura se relacionavam com os saberes pedagógicos colocavam em xeque, novamente, a existência de um curso específico para esta área de conhecimento. A permanência do curso de Pedagogia resultou vitoriosa, e a concepção de Pedagogia como a “teoria geral da educação” também. Foi nesta fase que o currículo dos cursos de Pedagogia deu ênfase às disciplinas de fundamentos da educação, revisando as distinções entre as habilitações em educação especial, administração escolar, orientação e supervisão escolar, bem como incluindo as habilitações em “Magistério para as matérias pedagógicas do 2º grau” e “Magistério para a pré-escola”, que vinham a se somar à habilitação em “Magistério para as Séries Iniciais”.²

A segunda metade da década de 90 apresenta outros acontecimentos relevantes. Destaca-se o fato de a LDB de 1996 acenar com a definição de que a formação pedagógica devesse ocorrer “exclusivamente” em Cursos Normais Superiores, termo posteriormente substituído por “preferencialmente”, em função de movimentos organizados de resistência. Podemos dizer que foi um momento de grande importância, em que vários estudiosos do campo contribuíram para a defesa e para a definição do campo

1. SILVA, 2006.

2. SILVA, 2006.

Currículo, cadê a poesia?

de estudos e do estatuto teórico da Pedagogia.³

Em função das novas definições previstas na LDB (e, claro, da orientação política assumida em nível Federal), como a formação de todos os professores neste nível até o ano de 2007, a década de 90 foi um período de grande abertura para as instituições privadas de ensino superior em todo o país. A realização de convênios entre prefeituras e institutos normais superiores (as primeiras interessadas em capacitar os seus docentes conforme a nova legislação, e os segundos autorizados a fazer esta formação) amplia as discussões a respeito da qualidade da formação oferecida em tais instâncias educativas. Escolas de Ensino Médio, que ofereciam magistério, passaram a oferecer o Curso Normal Superior, bem como algumas pequenas faculdades privadas. A crítica a tais instâncias formativas girava em torno, especialmente, do fato de elas terem como tarefa primordial o ensino, afastando a formação do licenciado em Pedagogia da complexidade do espaço universitário de produção de conhecimento que, necessariamente, deve articular ensino, pesquisa e extensão.

Enquanto as diretrizes mostravam explicitamente o quão dispensável era o fato de a formação docente ocorrer numa instituição universitária, os debates teóricos da área de formação de professores aprofundavam a relação entre docência e pesquisa. Tal debate já vinha ocorrendo desde a década de 80 e tornou-se agudo na década de 90. As contribuições de Schön, Nóvoa e Alarcão, em torno da concepção de “professor reflexivo”, foram bem-vindas na realidade brasileira num momento em que as discussões promovidas tanto pela Constituição de 1988 quanto pela LDB 9394/96 favoreciam o debate. Somadas às críticas de Giroux, Libâneo, Pimenta, Cunha, Perez-Gomez, entre outros, as concepções de professor reflexivo e pesquisador de sua prática ganharam contornos próprios. Pode-se dizer que, a partir daí, a pesquisa entra na ordem do dia do pensamento pedagógico sobre a formação docente e sobre a

3. GUIRALDELLI, 1996.

Parafernália II

prática docente propriamente dita.⁴

Mas em que momento o curso de Pedagogia estaria agora, transcorridas quase duas décadas desde a LDB, e, especialmente, após as reformulações propostas pela Resolução n.1/2006, do Conselho Nacional de Educação, e as novas diretrizes?

Em uma primeira aproximação, vemos que a extinção das habilitações deu lugar às seguintes funções do licenciado em Pedagogia, conforme o artigo 4º da Resolução: "O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos".⁵

Se Giroux e McLaren⁶ tinham razão, se "existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades", temos, pelo menos, um problema. Mas o problema não está apenas no fato de o nosso campo de trabalho ser extenso, quase infindável, o problema está na necessidade de organizar a formação do profissional desta área. Alguma instância educativa, universitária, de preferência, deve dar conta desta formação por meio de uma organização curricular específica.

Para tanto, conforme a referida Resolução, a organização curricular do curso de Pedagogia deve se constituir por meio de três núcleos de estudos, quais sejam: um "núcleo de estudos básicos", um "núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos" e um "núcleo de estudos integradores". Este primeiro núcleo contém uma longa descrição que se refere às diferentes formas de saber e áreas de conhecimento que compõem o pensamento educacional e que

4. PIMENTA, 2008.

5. DCN-CNE, 2006, p. 2.

6. GIROUX e MCLAREN, 1995, p.144.

Currículo, cadê a poesia?

devem nortear o fazer pedagógico nas suas diferentes instâncias. O segundo núcleo é voltado às áreas de atuação profissional e deve fomentar o caráter investigativo e propositivo do profissional em sua atuação. Quanto ao terceiro, tal como descrito no documento, trata-se de "um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) atividades de comunicação e expressão cultural".⁷

Podemos dizer que o Curso de Pedagogia da UFRGS foi um dos pioneiros na implementação de uma organização curricular que contempla tais orientações, a qual está vigente desde o primeiro semestre de 2007 e serviu, inclusive, de modelo para outras instituições de ensino superior organizarem os currículos das licenciaturas em Pedagogia.

Conforme o projeto pedagógico do curso, "A reformulação curricular do curso de Pedagogia avança no sentido de reforçar a tendência da formação que tem sido feita por esta Faculdade, desde a década de 80, quando se passou a entender o curso de Pedagogia como um curso de formação de profissionais que são simultaneamente docentes, pesquisadores e dirigentes de processos educacionais em espaços de educação formal e informal". A formação ampla e densa também é destacada no trecho: "desde a década de 80, os alunos egressos vêm assumindo não somente postos de docência, mas também a prática de coordenação pedagógica e gestão de instituições educacionais, graças a uma formação que enfatiza uma aprofundada e competente reflexão

7. DCN-CNE, 2006, p. 4.

Parafernália II

sobre a prática."⁸

A riqueza da experiência que contempla disciplinas teórico-práticas desde o início do curso está fundamentada não apenas nas previsões legais, mas nos próprios movimentos teóricos do campo da Educação. As tendências dos estudos feitos sobre formação docente caminham em direção a esta articulação, valorizando "o professor reflexivo e pesquisador de sua prática".⁹ Os licenciandos estão sendo instigados a conhecer o espaço escolar cada vez mais cedo durante a formação, e a ter o olhar curioso e atento às demandas da escola. Também se observa uma preocupação cada vez maior com as práticas de estágio docente que, além de serem possibilitadas ao longo do curso e não apenas no seu término, ganham um caráter investigativo, com uma forte vinculação à pesquisa.

Para dar conta desta demanda, o currículo do curso de Pedagogia da UFRGS é organizado em oito eixos (ou semestres), contendo 3200 horas totais, sendo 2800 horas de atividades formativas, 300 horas dedicadas ao estágio e 100 horas de atividades complementares, que incluem pesquisa, extensão e monitoria. Cada semestre tem um eixo articulador, que diz respeito ao tema que atravessa todas as disciplinas organizadas para aquela etapa. Inclusive, estes eixos são subtítulo das disciplinas de Seminário de Docência, existentes em cada semestre letivo.

No entanto, como não poderia deixar de ser, em se tratando da implementação de algo inovador em termos de organização curricular, e desafiador, considerando os princípios de interdisciplinaridade, multiculturalismo e diversidade (presentes nas orientações legais e dotadas de valor de verdade no pensamento pedagógico contemporâneo), encontramos algumas dificuldades na concretização desta forma de organização curricular. E que bom que as encontramos, pois isto é sinal de que estamos olhando com olhar

8. PPP- FAGED, 2007, p. 4.

9. PIMENTA, 2008, p. 25.

Curriculo, cadê a poesia?

questionador, investigativo, de pesquisador.

Ainda que eu tenha uma posição de suspeita em relação ao que se diz sobre a interdisciplinaridade, e a respeito da necessária articulação entre as áreas do conhecimento por ela prevista (seja lá o que for que se entenda por articulação), consideremos o propósito de o nosso currículo proporcionar a tão desejada articulação entre as disciplinas do semestre ou eixo. Mesmo que muitas considerações já tenham sido feitas sobre as possibilidades de articulação no currículo da Pedagogia, poucas parecem referir-se ao mesmo tipo de articulação, poucas parecem referir-se ao mesmo objeto quando tratam da articulação. E, aqui, exponho uma primeira inquietação: responder à pergunta sobre o que queremos articular no atual currículo da Pedagogia me parece uma demanda urgente.

Esta forma de organização curricular, extremamente elaborada e refletida, que corresponde às demandas legais e teóricas do campo da educação, quer articular o quê? O trabalho dos professores? A apreensão feita pelos alunos sobre os conceitos estudados? As saídas de campo? Afinal, o que é necessário articular? Ou melhor, o que é possível articular? É possível articular? Vejam bem, não pretendo fazer uma crítica leviana, mas penso que está na hora de pensarmos seriamente no que estamos nos propondo a fazer e nos limites que estamos visualizando.

Se conseguirmos responder à questão sobre o que queremos articular, precisamos pensar em como organizar o currículo de forma que a articulação pretendida seja efetivada. Sim, neste espaço, nossa tarefa é propositiva. No entanto, e por este motivo, caberia perguntar: tal organização curricular articuladora, interdisciplinar, com eixos verticais e horizontais, tal como propõem a Resolução e o projeto pedagógico do curso, não estaria priorizando ainda mais as formas dirigidas de aprendizagem em detrimento de possibilidades autônomas no percurso de formação de nossos alunos, possibilidades de criação outras, alheias, que escapam aos currículos formais?

Sabemos que as aprendizagens de nossos alunos não de-

Paraferrnáticas II

pendem exclusivamente de nosso desempenho como professores que devem ensinar. Eles não experimentam o aprendizado ao fazerem ou por fazerem exatamente aquilo que propusemos em aula, nem mesmo por responderem perfeitamente às questões das provas. A aprendizagem do aluno não está no fato de concordar conosco em nossas teorias e posições, mas naquilo que ele será forçado a pensar a partir deste encontro, com aquilo que, dos signos emanados, lhe puder tocar.¹⁰ O objeto do aprendizado não se constitui pelos conteúdos objetivos propostos e não retrata um resultado empreendido pelo esforço da vontade: aprender é inventar um mundo, decifrando os signos que irrompem de forma inesperada na experiência de ser sujeito.¹¹ Como, então, curricularizar o que há de aprendizagens possíveis a um sujeito?

Tal questionamento não pretende negar a necessidade de proposição desta ou daquela forma de organização curricular. Certamente, precisamos fazer proposições. Igualmente, precisamos supor que a aprendizagem possa ser dirigida. Afinal, em nosso regime de verdade atual, trata-se do fundamento da tarefa educativa e de escolarização.¹² Eis uma segunda inquietação, derivada da primeira. Não estaríamos, sob este mesmo regime de verdade, andando na contramão dos discursos sobre autonomia, tão reincidentes nos debates pedagógicos contemporâneos?

Podemos facilmente perceber que a atual organização curricular do curso de Pedagogia, fundamentada nas diretrizes nacionais, está pensada para um aluno ideal: aquele que cursa todas as disciplinas do semestre, inclusive e especialmente o Seminário respectivo (já que este tem o papel de articulador); aquele que nunca reprova ou larga uma disciplina, pois precisa cursar todas, e juntas, dado o propósito articulador entre as mesmas. Mas esse aluno existe? Caso exista, resta saber se ele experimenta algum espaço de

10. DELEUZE, 1987.

11. DELEUZE, 1988.

12. UBERTI, 2013.

Currículo, cadê a poesia?

criação nesta forma de organização curricular, para além das atividades complementares que somam menos de 4% das horas totais do curso.

Quanto às experimentações feitas por nossos alunos, as situações são as mais ricas e desafiadoras, certamente. Mas vamos pensar numa situação que pressuponha a articulação horizontal, do semestre respectivo. Uma aluna cursa a disciplina de Infância e não cursa a de Educação de Jovens e Adultos, ambas previstas para o segundo semestre, mas cursa o Seminário II, próprio a esta etapa do curso. O que o professor deve articular na disciplina de Seminário? Todas as disciplinas previstas no currículo para aquele eixo? O que a aluna deve articular neste semestre? E no semestre seguinte, quando ela fizer a disciplina de EJA e já tiver concluído a disciplina articuladora anteriormente? E se já estiver cursando o Seminário III? Ainda seria preciso somar a estas questões o foco a ser dado pela aluna em cada observação exigida pelo eixo do semestre. Importa lembrar que as observações e as minipráticas são de fundamental importância para essa estrutura curricular e para a formação docente almejada. O problema demonstrado com este exemplo simples não pode ser visto como exceção, no singular. Insisto que se trata de respondermos à questão: qual o objetivo da articulação em eixos verticais e horizontais e o que podemos realmente articular.

Este é o motivo pelo qual essa não é apenas uma questão curricular, de organização curricular de um curso de graduação, mas uma questão fundamentalmente teórica, ambas referidas no início deste texto e para as quais devemos atentar, aqui sim, articuladamente. Ainda que destacadas de forma oposta binariamente, tal como as dimensões de teoria e de prática, tão caras ao pensamento educacional... Mas esta já seria outra conversa.

É claro que estamos tentando fazer o melhor, o melhor possível, a partir dos conhecimentos dotados de valor de verdade no campo da educação na atualidade. Sem dúvida, implementamos o melhor currículo considerando as formas de saber e as forças de poder que nos constituem como sujeitos de um regime de ver-

Parafernália II

dade específico. E é exatamente aqui que se situa o problema. Problema, no sentido foucaultiano, como um desafio ao pensamento e não como uma catástrofe a lamentar.

Reconhecer a importância daquilo que nos propomos a analisar, assim como o fato de estarmos comprometidos com esse objeto, remete ao que Derrida afirma a respeito de herança. Este herdar implica "saber reafirmar o que vem 'antes de nós', e que, portanto, recebemos antes mesmo de escolhê-lo, e nos comportar sob este aspecto como sujeito livre". Assim que essa herança implica uma dupla injunção entre reafirmação e escolha. Tal reafirmação é um relançar que "continua e interrompe", e esta escolha refere-se a uma decisão, uma interpretação específica daquele que herda, pois "a afirmação do herdeiro consiste naturalmente na sua interpretação, em escolher".¹³

Trata-se, inicialmente, de uma apropriação do que nos antecede, mesmo sabendo da impossibilidade de sua completude e, posteriormente, de uma reafirmação, para relançar esta herança, à medida que escolhemos preservá-la. Isso significa que, na posição de herdeiro, o sujeito critica, discerne e diferencia, ou seja, movimentando as alianças. Eis a homenagem que se rende aos caros objetos analisados. Analisar implica render homenagem ao objeto que se analisa porque tal objeto é digno disso, é digno de transformações e críticas. Analisar o currículo do curso de Pedagogia da UFRGS é, sem dúvida, honrar uma herança. Que se movimentem as alianças.

Referências

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP n.1, 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de

13. DERRIDA e ROUDINESCO, 2004, p.12-17.

Currículo, cadê a poesia?

graduação em Pedagogia – Licenciatura.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. *De que amanhã...* Diálogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

GIROUX, Henry. e McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu.; MOREIRA, Antônio Flávio. (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIRALDELLI, Paulo. *O que é pedagogia?* São Paulo: Brasiliense, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo, construindo uma crítica. In: _____. (Org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez editora, 2008.

PROJETO PEDAGOGICO PEDAGOGIA – UFRGS. Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, 2007.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. *Curso de pedagogia no Brasil*. História e Identidade. São Paulo: Autores Associados, 2006.

UBERTI, Luciane. *Intencionalidade Educativa*. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 38, n.4, dez. 2013.

Currículo, cadê a poesia? a e i o

u pa pa pa para parafernália...

proliferar leituras em educa-

ção Proliferar leituras em

educação *Currículo, cadê a*

poesia? Currículo, cadê a poesia?

Cadê a poesia? ... Poesia do cur-

riculo de poético... poesia Proli-

ferar leituras em educa-

ção *Currículo, cadê a poesia?*

Currículo, cadê a poesia? a e i o

u pa pa pa para parafernália...

proliferar leituras em educa-

ção Proliferar leituras em

educação *Currículo, cadê a*

poesia? Currículo, cadê a poesia?

Cadê a poesia? ... Poesia do cur-

riculo de poético... poesia Proli-

ferar leituras em educa-

ção *Currículo, cadê a poesia?*

PROLIFERAR LEITURAS EM EDUCAÇÃO (OU SOBRE APRENDER A COSTURAR PALAVRAS PARA SERMOS OUTROS)

Alice Copetti Dalmaso¹
Marilda Oliveira de Oliveira²

1. Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte e Educação e Cultura (GEPaec) da UFSM. Licenciada e bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria e mestre em Educação pela mesma instituição (2013). Atualmente é doutoranda em Educação, na linha de pesquisa LP4 Educação e Artes (2013-atual), PPGE/UFSM. Desenvolve pesquisa nas temáticas de produção de subjetividades e diferença na contemporaneidade. E-mail: alicedalmaso@gmail.com

2. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação, PPGE/UFSM. Bacharel e Licenciada em Artes Visuais pela UFSM. Mestre em Antropologia Social e Doutora em História da Arte, ambos pela Universidad de Barcelona, Espanha. Coordenadora do GEPaec e Editora da Revista Digital do LAV. E-mail: oliveira.marilda27@gmail.com

Árvore
cego
de ser raiz
imóvel
de me ascender caule
múltiplo
de ser folha
aprendo
a ser árvore
enquanto iludo a morte
na folha tombada do tempo

Mia Couto

O que nos faz pensar? Como se aprende? As perguntas nos movem. Mudamos o tempo verbal: temos aprendido, com a literatura, como ela nos ensina, como ela provoca outras vias de pensamento. Brincamos com as palavras, ao ler, e ao escrever. Aprendemos a nos perder, a deixar de ser, a nos esquecermos e nos lembrarmos em outras formas, múltiplas formas. Caímos na superfície do texto e nos diluímos nele, sem medo de nos perdermos e de nos colocarmos em silêncio. Não o silêncio sem voz, mas o silêncio como espaço que abarca as infinitas possibilidades de sermos outras coisas, em tempos e lugares de trabalho, de estudo, de lazer, de produção de infinitos afetos e devires.

Mais importante que o pensamento, é o que dá a pensar, como nos diz Deleuze (2006). Encontros, coisas, pessoas, expressões,

Parafernália II

nos forçam a pensar e nos arrastam em travessias sem fim. Um poema nos faz pensar, um grito de criança, uma palavra com cor, um gesto inusitado, um acorde ininterrupto, um sonho, lembranças, cheiros, gostos nos fazem pensar. Aqui, pelas palavras experimentamos sobre como a escrita literária pode entrar em núpcia com a educação. Como essa educação se cruza, acasala, casa, briga, separa e trai a própria vida. Como ela mesma se constitui existência.

A literatura como objeto que nos ensina, que emite signos, alimenta a fluidez e nos carrega ao instável do mundo, ao inacabado, ao resto que nos coloca em encantamento movente de experimentar as coisas que nos escapam, porque não conhecemos, mas que insistimos em esquecer que desconhecemos. A literatura como lugar e tempo de aprender, como experimentação sem verdade, que porta seu caráter de problematização, por produzir experiências que transpõem e atravessam o vivido por um sujeito, sensações que, emergindo da linguagem, da palavra e da sintaxe, tocam o leitor através de sua ideia, afecção, singularidade e diferença (KASTRUP, S.d).

Com o texto literário nos interessamos não em atentar ao que o livro possa nos dizer, a algo que se possa compreender dele, mas em usá-lo à maneira de fazê-lo funcionar com algo, “em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua (...)” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 12). Transitar por regiões, palavras, imagens ainda por vir, ler textos como se ouvíssemos uma canção, compor com eles em sua vibração, deixar-se afetar por suas consonâncias, em habitação com nossa constituição múltipla. Aqui, jogamos com o texto, não em busca de fazer dele um oceano de onde, em sua suposta profundidade, se possa trazer algo à mão, revelando alguma coisa, mas de fazer com ele alianças de pensamento, dar passagens de sentidos, compartilhando dessas experimentações com quem deseja compor outras maneiras de apresentar as vidas literárias e suas possíveis conversas com a educação.

Nesse encontro, nos produzimos com o texto que se lê, o

Currículo, cadê a poesia?

transformamos e nos metamorfoseamos junto. Nossa escrita surge, então, para fazer nascer outros em nós, e tocar no que se aprende no movimento não-antagônico entre leitura e escrita. A escrita, como esse gesto de inscrição, desenha esse campo sem origem nem fim, o que se quer nessa experimentação e compartilhamento. Não se trata aqui de ensinar algo, pedagogizar, mas aprender, no próprio ato de escrita e leitura. Trata-se de seguir as palavras, os encontros, o animado e o inanimado, não para representá-los, mas em busca de suas singularidades, decifrando-as, aprendendo com elas (DELEUZE, 2006). Desconhecer-se num processo contínuo de produção de si mesmo, em outros modos de constituir processos educacionais. Aprender a despistar o que nos disciplina, o que nos coage: um pouco sobre aprender a iludir a morte, na folha tombada do tempo.

* * *

Escrevemos impelidas pela vontade de desfazer imagens construídas de nós mesmas. Nascer, nascer e morrer num transitar de vidas, banhar-nos desse sangue na natureza de muitos. Empobrecidas de mundos, inundar-nos, quando fechamos os olhos, na imensidão de compor, agenciar, permutar em habitações de verbos: correr, arrastar, grunhar, ranhar, cuspir, cegar, anoitecer, esverdear, ensolarar, escurecer, ventar, babar, aguar, chover. Inventar o absurdo que se esconde. Ler, falar, escrever, cantar palavras e sons que ressonam no peito a sensação de que outrora nunca as escrevemos, falamos, ouvimos e sentimos. Em meio à dinamite de sonhos de menino que se sente bicho, dormirmos embaladas pela certeza incerta: somos vidas futuras em caminhos desconhecidos, em mundos de outrem.

Nesse sentido, é possível pensar a educação na associação de ideias, imagens, rascunhando as passagens de sentidos à literatura e, com ela, em contramão aos pressupostos de verdades e saberes universais, institucionais, permitir o encontro com uma linguagem em que não temos nem uma verdade subjetiva, nem

Parafernália II

objetiva, mas verdades lúdicas, carregadas de um suplemento de sentidos, fazendo o corpo se mostrar, constituindo-se: "ler é fazer nosso corpo trabalhar (...) ao apelo dos signos do texto, de todas as linguagens que o atravessam e que formam como que a profundidade achamlotada das frases" (BARTHES, 2012, p. 29). E mergulhamos nesse trabalho.

Confesso agora o que devia ter anunciado logo de início: eu nunca nasci. Ou melhor: nasci morta. Ainda hoje a minha mãe aguarda pelo meu choro natal. Só as mulheres sabem quanto se morre e nasce no momento do parto. Porque não são dois corpos que se separam: é o dilacerar de um único corpo, de um corpo que queria guardar duas vidas. Não é a dor física que, naquele momento, mais aflige a mulher. É uma outra dor. É uma parte de si que se desprende, o rasgar de uma estrada que, aos poucos, nos devora os filhos, um por um.

É por isso que não há maior sofrimento que dar à luz um corpo sem vida. Nos braços da minha mãe depositaram essa criatura inanimada e retiraram-se todos do quarto. Dizem que ela cantou para me embalar, desfiando a mesma ladainha com que celebrara os anteriores partos. Horas depois, meu pai tomou nos braços o meu corpo sem peso e disse:
- *Vamos deitá-la na margem do rio.*
Na bermã da água se enterram os que não tem nome. Ali me deixaram, para que me lembrasse sempre de que nunca nasci. A terra húmida me abraçou com o carinho que a minha mãe me dedicara

Curriculo, cadê a poesia?

nos seus vencidos braços. Desse escuro regaço guardo memória e, confesso, tenho a mesma saudade que se tem de uma longínqua avó.

No dia seguinte, porém, repararam que a terra se revolia na minha recente campa. Um bicho subterrâneo tomava conta dos meus restos? Meu pai muniu-se de catana para se defender da criatura que emergia do chão. Não chegou a usar a arma. Uma pequena perna ascendeu do pó e rodopiou como um mastro cego. Depois apareceram as costelas, os ombros, a cabeça. Eu estava nascendo. O mesmo estremecer convulso, o mesmo desamparado grito dos recém-nascidos. Eu estava sendo parida do ventre de onde nascem as pedras, os montes e os rios.

Dizem que a minha mãe, naquele momento, envelheceu tudo quanto havia de envelhecer. Ser velho é esperar doenças. Naquele instante, Hanifa Assulua era toda ela uma enfermidade. Meu pai espreitou o rosto grave de minha mãe e inquiriu:

- *Sou pai de toupeira, eu?*

Foi então que uma luz estranha pousou sobre o meu pequeno rosto. E viu-se, naquele momento, como eram fundos como o remanso das águas do rio. Os presentes contemplavam o meu rosto e não suportavam o incêndio do meu olhar. Meu velho, receoso, titubeava:

- *Os olhos dela, esses olhos...*

Uma suspeita foi despontando em todos: eu era uma pessoa não humana. Ninguém ousou falar. Não

Paraferrnáticas II

demorou, porém, que a minha mãe desse conta: havia nos meus olhos claros a translucência de uma outra, afastada da alma. Ela se perguntava, em solitário pranto, a razão de meus olhos serem assim amarelos, quase solares. (...) Na realidade, foi o escuro que me revelou o que sempre fui: uma leoa. É isso que sou: uma leoa em corpo de pessoa. A minha forma era de gente, mas a minha vida seria uma lenta metamorfose: a perna convertendo-se em pata, a unha em garra, o cabelo em juba, o queixo em mandíbula. Essa transmutação demorou todo este tempo. Podia ter sido mais célere. Mas eu estava amarrada ao meu princípio. E tive uma mãe que cantou só para mim. Esse embalo deu sombra à minha infância e fez demorar o animal que havia em mim (COUTO, 2012, p. 236).

Como se um pouco de vida houvesse chance de proliferar em Kulumani¹, em terras quaisquer de língua de África. E, com outra língua, aprendemos a escrever com mulheres que outrora resignadas em serem presas por sua carne, se avivam a formar algo que perde sua forma original para um nada, um nada menor que mulher, mulher-coisa. Mariamar, em sua imagem pequena feminina, abarca a humanidade em seus desejos. A humanidade de tribos onde as mulheres vivem escondidas, a mando dos homens, porém guardadoras de segredos e mistérios, de uma biologia indecifrável a eles, mas não à natureza.

Mulheres enterradas antes mesmo de constituírem-se como

1. Kulumani, nome de aldeia africana onde se passa a história do livro *A confissão da leoa*, de Mia Couto. Mariamar, personagem mulher, apresenta destaque nas narrativas desse livro.

Curriculo, cadê a poesia?

mulheres. Escondidas na aldeia africana Kulumani, não se prostram como vítimas. Vivas, de uma vivacidade singular, aprendem a sobreviver com restos de gestos, e fazem disso morada provisória. E em território Kulumani, a emboscada de leões que atacam a aldeia tem como alvo as mulheres. Quase todas foram comidas por eles, ou melhor, elas: são as fêmeas que atacam. Leoas devoraram leoas. Mulheres se tornam leoas e devoram outras mulheres. Correr com não-verdades dessa literatura para aprender com elas os signos que fazem sentir uma coletividade africana que perambula pelo real e imaginário. Pairamos no meio, e vagueamos com os personagens os seus lamentos, mistérios, sopros de vida, conchavos, medos, recalques, desvanecimentos, mortes, nascimentos, combinações, devires, individualizações com outros seres, outras vidas: uma só. A possibilidade de serem muitos, em corpos infinitos de si mesmos.

Ser habitado por processos que nos forçam a querer ser outros, no incentivo de uma vida que desinveste em ser presença de algo ou alguém que não se suporta mais. Nem sonho nem mera imaginação: vivemos estes ínfimos processos em que não somos reduzidos a uma materialidade que se explique em forma e função. Força que nos arrasta para lugares de sentir inabitados, desconhecidos, não tocados, despídos de beleza. Com Mariamar não nos tornamos leoas. Antes de sermos gente, fomos com ela já alma de bicho: desejos de nos fazermos chão, vivacidade, furor, selvageria, indomesticáveis. E carregamos Mariamar em sua imagem febril, de aparência franzina, mas dotada de uma força inenarrável, de dedos finos que se prolongam em longas unhas. Cabeça raspada, arcada grande, onde apenas os olhos reluzem do corpo negro. Olhos amarelos.

Viver estas forças contesta certas abreviações de nossas atribuições prévias, em nossos papéis, funções, modos de perceber, de afetar e de sermos afetados pelas coisas. Roçamos pela chamada humanidade com curiosidade e já não com devoção, deixando de estar enjaulados em nossa própria multiplicidade. Vamos, então, percebendo algo despertar com

Parafernália II

força: experimentar um tempo irreconhecido. Um tempo não-padronizado que, parte das vezes, ignora e negligencia o sentir. Liberdade de sentir qualquer coisa, modos de delírio, desvios, intermitências, gagueiras, cambaleamentos, ausências, lentidões, silêncios, angústias, autoabandonos. Poder inventar esses tempos e sentir as incongruências que, em última análise, não são autorizadas no tempo da identidade, do demasiado humano e idealizado. Trata-se de uma pluralidade de modos de existir na docência, na escola, nas formas como conduzimos nossos alunos e currículos, de modificarmos a maneira como nos olhamos e compreendemos o mundo, com ele. Modos de vivermos a educação na contingência dos encontros da vida.

Criar casa onde não se tem família, com seres que não são, que são tudo, que estão entre um e outro: ser-se rio, vento, mulher, e o que quiser. Inventar a realidade e dizer a ela que não está dada, não há verdade a ser revelada, desnudada, percebida. Aprender com isso, ao revisitar lembranças de um desejo de ser outra coisa diferente do que somos... e fazemos. Abrir as vigas que criam um espaço imóvel e deixar a constituição de vozes gritar: vozes de infinitos devires desconhecidos, ainda não individuados, porque em processo. É permissão para sentir a existência de outros em nós, coexistindo com o mundo. Afirmação da vida. Formação que sai da forma.

* * *

A literatura pede aos leitores uma solicitação prática (BARTHES, 2012). E aí já estamos vivendo processos educacionais que não apresentam a finalidade de conduzir a um bem, a uma verdade, a um ideal de humano e de sociedade: "educação e processos educacionais não são bons. E não são maus. São processos de modificação" (CORRÊA; PREVE, 2011, p. 187). Pensar outros currículos, modos de constituir a educação, a escola e suas relações exigem parte de nós que estranhe o que é aceito como normal, como verdade, desnaturalizando-a. Familiarizar-se com

Currículo, cadê a poesia?

o estranho, com o que foge minimamente de um senso comum é inventar outras vias de pensamento, de nos pensarmos como professores, como alunos, como gestores, em nossos lugares fixos de ensinar e de aprender.

Acompanhamos essa solicitação ao dar espaço, abertura e presença à literatura, como pudermos e suportarmos. Suportar a certeza de ser um corpo outro que forma alguma define. Jogar e representar: a ludicidade como verdade do texto. Infinitos modos de jogar com ele e, quem sabe, nos descobriremos música, bicho, silêncio, grão, mulher, criança, inumano. Ah... porque cansamos do aprisionamento desses corpos de palavras e de mãos que inscrevem aqui. Queremos poder dissecá-los e levá-los ao extenuamento, para que se invente outra coisa.

A escrita literária nos arrasta com força para outros mundos da educação. Não os conhecemos, mas tateamos, pegamos no escuro e os sentimos em pleno vigor de se tornarem o que desejarmos, nos espaços e tempos que quisermos. Rimos disso e nos encaramos: nossos sonhos virarão crianças que brincam com restos de ossos, plantando vidas, em dias e noites de desertos sem fim. Lambemos as próprias feridas, chagas eternamente abertas, enquanto vivos. É um permitir-se, queimar-se, debater-se, inventar modos de existência, resistência. Arder. E, corajosos, enfrentar o deserto quente, árido, impassível e cheio de vidas secas, escondidos durante o dia, inflamando à noite em busca de algo que não sabemos o que é. Resistir, leves, e deixar-nos viver em deserto povoado, bem vivido. Fazer nascer outras coisas, enquanto abortos de outros ocorrem. Quem sabe de que sonhos somos feitos, até vivê-los? Não somos nem nunca fomos o que carregamos como crença de nós mesmos. Ainda não pensamos a vida-educação como um processo. Somos aprendizes.

Parafernália II

Referências

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. (Trad. Mario Laranjeira). 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

CORRÊA, Guilherme Carlos; PREVE, Ana Maria Hoepers. "A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas". *Revista de Estudos Universitários*. Sorocaba, v. 37, n. 2, p. 181-202, dezembro 2011.

COUTO, Mia. *A confissão da leoa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. (Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado.) São Paulo: Forense Universitária, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol 1*. (Trad. De Aurélio Guerra neto e Celia Pinto Costa.) São Paulo: 34, 1995. 96p.

KASTRUP, Virgínia. "Cartografias literárias". [S.l.], [S.d.]. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/corpoarteclinica/amigo/virginia.htm>>

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A natureza*. (Trad. Álvaro Cabral). 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Currículo, cadê a poesia? a e i o
u pa pa pa para parafernália...

proliferar leituras em educa-

ção Proliferar leituras em

educação Currículo, cadê a

poesia? Currículo, cadê a poesia?

Cadê a poesia? ... Poesia do cur-

riculo de poético... poesia Proli-

ferar leituras em educa-

ção Currículo, cadê a poesia?

Currículo, cadê a poesia? a e i o

u pa pa pa para parafernáticas...

pesquisando com alice Pesquisando com Alice

Currículo, cadê a poesia?

Currículo, cadê a poesia? pesquisando com alice

Cadê a poesia? ... Poesia

do currículo de poético... poesia

Pesquisando com Alice- Pesquisando com Alice-

Cadê a poesia? ... Poesia do cur-

Currículo, cadê a poesia? a e i o

u pa pa pa para parafernáticas...

pesquisando com alice Pesquisando com Alice

Currículo, cadê a poesia?

Currículo, cadê a poesia? pesquisando com alice

Cadê a poesia? ... Poesia

do currículo de poético... poesia

Pesquisando com Alice- Pesquisando com Alice-

Cadê a poesia? ... Poesia do cur-

PESQUISANDO COM ALICE, NO PAÍS DAS MARAVILHAS

Daniela Dallegre¹
Ricardo Burg Ceccim²

1. Grupo Hospitalar Conceição – GHC, Brasil. Grupos de Pesquisa Ensi-g-nar e EducaSaúde - Núcleo de Educação, Avaliação e Produção Pedagógica em Saúde.

2. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. EducaSaúde - Núcleo de Educação, Avaliação e Produção Pedagógica em Saúde.

Vocês sabem que a garota que Lewis Carroll colocou no País das Maravilhas, Alice, aparece não raramente como portadora de perguntas.

Luiz Orlandi

Em *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, a beleza da história, as vivências instigantes (provocadoras de saídas de si), o paradoxo (que se apresenta e instaura), intensidades presentes e possibilitadas àquele que lê, nos pareceram reais na vivência de pesquisa. A genialidade e o devir dos habitantes daquele País, seres participantes do mundo de Alice, apresentaram-nos possibilidades de habitar o lugar da pesquisa e o campo a ser pesquisado, apresentando-nos a oportunidade de perseguir um Coelho Branco de olhos cor-de-rosa (e sua aparição na curiosidade de Alice, obrigando-a a vasculhar/vasculhar-se e encetar), produzindo deslocamentos de si, na pesquisadora e no orientador, nos entornos (arredores do país em análise e no País) e nos solos por onde andar.

Olhar para o tão familiar e “sofrer” diferenças. Produzir ciência e pensar diferente. Juntar os dados, das fontes e dos contatos, mas também as vivências e os afetos. Recolher todos os cacarecos e poder pensar? Ou cair vertiginosamente num pensar diferente? Escrever sobre o que está em estudo e, ao mesmo tempo, escrever-se? O diferente não é o novo, o diferente é a possibilidade de inventar o mundo e a si mesmo, porque coloca-nos diante de um constrangimento (o impossível de restar impassível), uma surpresa, um estranhamento, um vazio. O diferente é poder percorrer as letras escorridas página a página e *imaginar*, como Alice inventando o

Parafernália II

País das Maravilhas¹ ou assim como quem pesquisa, *inventando* o que produz.

Pesquisar com a intercessão de Alice foi, portanto, a possibilidade de estar em um corpo com muitos tamanhos, ser alguém que reconhece e estranha os lugares por onde passa, habita um mundo onde coisas aparecem e desaparecem e percorre o caminho trilhado por um Coelho Branco de olhos cor-de-rosa, atravessando fronteiras de tempo. É também a certeza de encontrar-se com o inusitado, com os paradoxos, com o crescer e o diminuir, com o não saber mais qual é o tamanho da pesquisa, o tamanho de quem pesquisa.

Perseguindo o Coelho Branco de olhos cor-de-rosa

O Coelho Branco passa e desperta a atenção, conduz pelo caminho e apresenta uma possibilidade de desenho da pesquisa. Alice acompanha o Coelho e reconhece semelhanças nos lugares por onde passa, pois já passou por lá. Ao mesmo tempo, pensa: "como o dia está estranho hoje". O estranho inspira Alice. São modos novos de contar aquela história.

Alice se pergunta se a pesquisa seria uma corrida atrás do Coelho Branco. Seria dormir para poder acordar em um lugar outro? O Coelho Branco, ao trilhar um caminho, desenha uma possibilidade de metodologia, cola um cronograma de pesquisa em seu relógio, mas ele próprio, o Coelho, está sempre atrasado em uma realidade sempre em movimento, com fronteiras cronológicas e fronteiras cronogênicas perturbando umas às outras. Coelho Branco que também é o orientador, que pode ser o tema da pesquisa ou os modos como o assunto pode ser olhado, que são as pessoas que convivem com Alice, seres espantosamente interessantes, que falam de seus Países, por vezes, em uma linguagem "nacional", que

1. CARROLL, 2009.

Currículo, cadê a poesia?

Alice não consegue compreender ou, ainda, uma ideia fora do lugar. Conjunto, Coelho e País(es), que provoca Alice a pensar em "como tudo está estranho hoje"! Esse estranho se apresenta muito próximo de Alice e, de tão próximo, chega a machucar, a provocar sensações, a acariciar. Ao estranhar o que lhe é familiar, Alice (que é muitas em uma só) faz acordos consigo. É o que transborda dos acordos produzidos por Alice que ela desenha na folha de papel, reunindo pedaços de solo para caminhar do jeito que sabe.

Às vezes, Alice não consegue perceber a presença do Coelho Branco. Rapidamente ele se esconde, aumenta a velocidade de suas passadas ou insiste em se fazer passar por outras coisas. O Coelho Branco quer brincar, quer saber onde está a curiosidade de Alice. Alice, por sua vez, insiste em andar por solo seguro e já conhecido. Mas o Coelho está ali para oferecer outra coisa. Não interessa para ele o já instituído, o já sabido, e já está atrasado para onde se deve ir.

Que tamanho tem quem escreve?

No mundo de quem pesquisa, não há apenas uma Alice. São muitas Alices no País das Maravilhas. Alices com muitos nomes, de muitos lugares, com as mais diversas curiosidades. Já o Coelho Branco de olhos cor-de-rosa não usa colete, nem possui um relógio, ainda que coletes e relógios, o da moda (do tempo dominado), o espreitem e ameacem. São Alices com muitas perguntas, com diferentes modos de percorrer o caminho atrás do Coelho Branco.

Manifesta-se em quem pesquisa a Alice-em-nós, que se encanta, que se diverte, que brinca com o seu Coelho. Alice deseja ir por onde sua curiosidade a levar, sem, muitas vezes, saber como sairá de lá, porque não sairá a mesma, nem do mesmo jeito que entrou.

São muitos Países das Maravilhas, muitos objetos de estudo, com inúmeras possibilidades de produção de saberes, olhados por

Paraferrnáticas II

muitas frestas, soleiras e buracos de fechadura. São portas e chaves (que, por vezes, têm tamanhos incompatíveis). É uma ponta, um ponto, um pedacinho, um bocado, grãos de areia, pedaços de cogumelos. São materiais, métodos, discussão.

A Alice-em-nós, ao pesquisar, cai em buracos que parecem não ter fim. A velocidade de queda pode ser sentida, ao mesmo tempo, rápida e devagar. A queda pode parecer rápida pelas possibilidades de aprender, de interrogar e de interrogar-se. Alice também pode sentir que não sai do lugar e que está atrasada em relação ao Coelho, que também está atrasado em relação a uma realidade sempre mutante. E quando Alice chega lá, tudo já parece ter mudado novamente.

A Alice-em-nós quer crescer, pois tem “medo” do que pode encontrar, tem “medo” de sumir com a grandiosidade de sua pesquisa, tem “medo” de se consumir na atividade de pesquisa. Mas Alice também deseja saber o que a fará diminuir, em que momentos precisará diminuir como um telescópio para atravessar passagens que só se abrem para determinados tamanhos. Há passagens secretas, há mundos que só podem ser vistos “através do espelho”, há lugares que Alice não consegue enxergar, mas ela está atenta e supõe que tudo está visto, inclusive os cantos que não pode ver, pois é a suposição que a faz caminhar. Grande ou pequena, Alice quer explorar e sonhar. Também não quer se desfazer do seu mundo real, seja lembrando da Gata Dinah, seja pensando que foi trocada por sua amiga Mabel.

Alice deseja muito encontrar... E que encontros pode ter durante a pesquisa?

Encontros das Maravilhas

Alice, ao entrar pela toca do Coelho, arrisca-se a provar o líquido de uma garrafa em que observa que não estava escrito “veneno”. O arriscar-se produz o inusitado em Alice: o “sabor misto de torta

Curriculo, cadê a poesia?

de cereja, creme, abacaxi, peru assado, puxa-puxa e torrada quente com manteiga¹². Além do sabor, a sensação corporal é de estranhamento e de encolhimento. Estar menor é, então, a possibilidade de passar por portas que só se atravessa quando se tem vinte e cinco centímetros! Na pesquisa, experimentar ofertas do mundo vivo movimenta o pensamento e produz ideias no campo do estudo, faz emergir o ato de criação³. Mas só se passa pela porta quando corporalmente a Alice-em-nós tem a altura adequada, e as chaves na mão são compatíveis com a porta que precisa ser aberta.

No ato de pesquisar, nem todas as portas podem ser abertas. Alice se sente sozinha e acabrunhada⁴ e precisa inventar novos caminhos. Precisa também saber fazer as perguntas corretas a si e a quem encontra. E Alice é portadora de muitas perguntas... Ela se sente de diversos tamanhos ao tomar, ao comer, ao balançar o leque, ao calçar luvas de pelica. Ela encontra-se com muitos outros: o Camundongo, o Dodô, o Pato, o Papagaio, a Aguieta (um grupo “estrabótico”), o Pat, o Bill, a Lagarta Azul, a Pomba, os lacaios de libré (o Lacaio-Sapo e o Lacaio-Peixe), a Duquesa, a Cozinheira, o bebê que vira porco, o Gato de Cheshire (que tanto sorri, apesar de ser o único que estabelece uma conversa que Alice reconhece como natural), a Lebre de Março, o Caxinguelê, o Chapeleiro Maluco, os Jardineiros, a Rainha, o Rei, o Valete de Copas, o Grifo e a Tartaruga Falsa. Esses muitos outros encontram-se em Alice. Eles produzem a pesquisa e inventam uma nova Alice.

São encontros para correr em comitê (uma atividade cuja adequada explicação se procede ao praticar e na qual todos os praticantes são vencedores); para receber ordens de buscar um par de luvas e um leque (e, nessa busca, há a possibilidade de conhecer a casa do seu Coelho); para ser cutucada por pedras

2. CARROLL, 2009, p. 20.

3. DELEUZE, 1999.

4. CARROLL, 2009, p. 41.

Paraferrnáticas II

que viram bolinhos e podem fazer Alice diminuir de tamanho para desentalar de um lugar estreito; para produzir-se em dúvidas do que há para ser feito para retomar o tamanho "normal"; para perceber que ela sabia quem era ao acordar, mas que ao longo do dia passou por várias modificações, as quais não lhe permitem mais dizer quem é; para ouvir (da Lagarta) uma palavra de ordem: "controle-se!"⁵; para decidir esperar pelos conselhos dos habitantes do País das Maravilhas, uma vez que não há outra coisa para ser feita; para perceber que suas verdades são diferentes das verdades dos seres que encontra e que essas verdades podem conviver e ser reinventadas; para tentar identificar como se divide em dois lados um cogumelo perfeitamente redondo (e da eficiência nesta identificação decorre a sua possibilidade de retornar ao tamanho original ou desaparecer completamente).

São encontros para constatar que meninas comem tantos ovos quanto uma cobra e que, portanto, só podem ser uma espécie delas; para conversar consigo mesma, como um hábito no processo de produção de perguntas; para acostumar-se com aumentar e diminuir, com a possibilidade de controlar o seu tamanho para acessar determinadas pessoas e lugares; para receber convites para jogar croqué com a Rainha (um jogo tão vivo que parece não ter regras e, se tem, ninguém as segue!); para perceber que não basta o desejo de entrar em algum lugar, pois primeiro deve se perguntar se deve entrar; para manifestar que não quer se meter com gente "louca", mas isso é inevitável (porque também Alice é louca ou não teria ido parar lá, segundo o Gato de Cheshire) e este encontro pode ser desafiador; para se questionar se *pensar* o que *diz* quer dizer o mesmo que *dizer* o que *pensa*; para estranhar-se com relógios que marcam o dia do ano e não as horas; para perceber que quem pergunta pode não querer uma resposta e nem se importar com se ela de fato existe; para considerar que as verdades dos outros podem ser reais, mesmo que ela nunca tenha

5. CARROLL, 2009, p. 58.

Curriculo, cadê a poesia?

sabido sobre o que falam os habitantes do País das Maravilhas.

São também encontros para achar curiosíssimo que flores brancas possam ser pintadas de vermelho, por habilidosos jardineiros; para reconhecer o seu Coelho Branco em meio a reis e rainhas; para ouvir a Rainha dizer a todo instante "cortem-lhe a cabeça!", pois esse é o único jeito que conhece para "resolver todas as dificuldades, grandes ou pequenas"⁶; para logo depois todos serem perdoados pelo Rei; para ouvir segredos do seu Coelho; para chatear-se com a Duquesa e suas moralidades, mais do que verdadeiras; para conhecer a história da Tartaruga Falsa; para encantar-se com a escola do mar, que tinha aula de francês e música como a sua e também aula de lavanderia e aprendizagem sobre desembelezação, distração, histeria e desdém. Mas o mais curioso da escola do mar era a quantidade de aulas por dia: "dez horas no primeiro dia", "nove no seguinte, e assim por diante", pois só assim é possível se preparar para uma carreira, com aulas mais rápidas a cada dia.

Em poucos minutos, em seus encontros, Alice consegue ver-se conversando intimamente com os habitantes do País das Maravilhas. São encontros entre os devires de cada um, em produção de si e do outro. São possibilidades de acolher o outro em devir e produzir-se em novos devires.

Os fins... Sempre solenes!

No original, de Carroll, Alice vai caminhando, em sua perseguição ao Coelho Branco, e no caminhar conhece esse País que lhe parece familiar, mas que se apresenta estranho, e também vai encontrando as criaturas desse País que vão lhe introduzindo diversidades, estranhamentos, discrepâncias, paradoxos. Ao final, o Coelho

6. Idem, p. 101.

7. CARROLL, 2009, p. 114.

Parafernália II

Branco se apresenta com um pergaminho em uma mão e, na outra, uma corneta, em posição solene, em um tribunal onde alguém será julgado/a. Todos os residentes do País das Maravilhas encontram-se lá, nesta arena de trabalho. São 12 jurados, os quais escrevem seus nomes em lousas próprias. Faziam isso para que não esquecessem seus nomes antes de terminar a sessão (já não seriam mais os mesmos?). Uma das cartas do baralho estava sendo julgada por acusação de furto das tortas feitas pela Rainha. No julgamento, cada testemunha conta a sua versão do acontecido. É nesse julgamento (final) que todos se encontram. No ato de pesquisar, especialmente quando Alice está vinculada a um programa de pós-graduação, os fins também são solenes: as bancas de qualificação e defesa (que também julgam Alice e a invenção do seu País das Maravilhas), as entregas de relatórios, a produção científica e a apresentação ao mundo, não raramente através da publicação em periódicos ou congressos, simpósios e eventos da área de conhecimento.

É no final que o Coelho Branco sorri de tudo e fala apressadamente (nervosamente?). Mas também é ele quem conduz a solenidade, é ele quem sabe de todas as etapas e dos caminhos do País das Maravilhas (ou seria o sonho de Alice?).

No tribunal, o chapéu do Chapeleiro Maluco é tomado pelo Rei como roubado, pois, segundo quem o veste, não lhe pertence. Poderia estar emprestado? Poderia, ainda, ter sido experimentado por seu artesão para melhor ajustá-lo? O que é possível concluir no Julgamento Final? O que é possível considerar em uma pesquisa?

Inesperadamente, sem fazer nada que provocasse isso, Alice começa a crescer durante o Julgamento. Sensação corporal. Afecção. Como quando pesquisa, Alice se modifica a todo instante. Pode compreender suas mudanças. Pode até interferir nelas, mas não pode controlá-las. Alice é chamada pelo seu Coelho Branco para prestar depoimento. O que importa já não são as tortas ou quem as roubou. Alice não sabe nada sobre este caso, absolutamente nada! O que importa é o encontro, é a festa, são as sensações de estar ali e conhecer aquele mundo.

Currículo, cadê a poesia?

De repente, Alice joga o baralho ao ar e acorda no colo de sua irmã. “Ficou ali sentada, os olhos fechados, e quase acreditou estar no País das Maravilhas, embora soubesse que bastaria abri-los e tudo se transformaria em insípida realidade”⁸. Pois nos ocorre que o pesquisador, que relata seus achados, não existia quando apresentou suas primeiras perguntas e saiu a campo. No momento do relato, é o pesquisador que veio a se tornar. Não há o pesquisador preexistente, mas aquele que emergiu de si mesmo, fruto do contato, do aprendizado, do estranhamento, do desassossego. O pesquisador que tem uma pergunta e um método preordenados é um pesquisador já dado e que se põe a conhecer um objeto já dado, a descobrir sua verdade, a saber sobre sua verdade; o pesquisador que tem um problema e o dom da exposição partirá para a criação de si e dos objetos. Este pesquisador não constata a realidade, a inventa. Ao inventá-la, ele coloca as questões problemáticas, revela o processo de constituição das realidades, destaca os graus de potência de vida que se afirmam ou dispersam, que proliferam ou são capturados, que são valorizados ou desperdiçados. Cria possibilidade às apreensões que podem reordenar enunciados e visibilidades, convocando os operadores sociais das práticas pesquisadas à atividade de conexão, produção de redes e configuração de realidades, a um processo que se prolonga por sujeitos e objetos em produção.

8. CARROLL, 2009, p. 148.

Parafernália II

Referências

CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no país das maravilhas; Através do espelho e o que Alice encontrou por lá*. (Trad. por Maria Luiza Xavier de Almeida Borges). Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação [palestra de 1987]. (Trad. por José Marcos Macedo). *Folha de São Paulo* (Caderno Mais!), 27 jun. 1999, p. 4-5.

ORLANDI, Luiz Benedicto Lacerda. O Gato entre Alice e Foucault. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 147-154.

*Currículo, cadê a poesia? a e i o
u pa pa pa para parafernália...*

pesquisando com alice **Pesqui-
sando com Alice** *Curri-
culo, cadê a poesia?*

*Curriculo, cadê a poesia?
pesquisando com alice
Cadê a poesia? ... Poesia*

do currículo de poético... poesia
Pesquisando com Alice-

Cadê a poesia? ... Poesia do cur-

Curriculo, cadê a poesia? a e i o
u pa pa pa para parafernalias...

Será que um dia Será que
um dia... cores Será que

um dia Será que um dia Será
que um dia... cores. Cadê a poe-

sia? ... Será que um dia Será que

um dia... cores. Será que um

dia... cores Será que um dia

Será que um dia... cores. poesia?

Curriculo, cadê a poesia? a e i o
u pa pa pa para parafernalias...

Será que um dia Será que
um dia... cores Será que

um dia Será que um dia Será
que um dia... cores. Cadê a poe-

sia? ... Será que um dia Será que

um dia... cores. Será que um

dia... cores Será que um dia

Será que um dia... cores. poesia?

SERÁ QUE UM DIA OS ARCO-IRESES TERÃO CORES?

Paulo Sergio Fochi¹

1. Doutorando em educação (USP), mestre em educação (UFRGS) especialista em Educação Infantil (unisinos) e pedagogo (unopar). É professor do curso de pedagogia e coordenador do curso de especialização em educação infantil da unisinos. Coordena o OBECI - observatório da cultura infantil. Foi professor de crianças e autor do blog catadores da cultura infantil.

Convite para compartilhar reflexões sobre temas tão complexos como infância e currículo apareceu como um grande desafio para mim, especialmente em tempos nos quais este debate torna-se pauta importante na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Optei por mobilizar a reflexão acerca da infância destacando dois importantes aspectos que encontro na obra de Alfredo Hoyuelos (2003, 2004, 2006¹) e no pensamento de Loris Malaguzzi (1985, 1995a, 1995b, 1997, 1999a, 1999b, 2001²): o primeiro diz respeito a que quando falamos das crianças estamos igualmente falando de homens e mulheres, ou seja, falamos de seres humanos; o outro lembra que não é possível tratar das crianças e não chamar a atenção para o fato de que meninos e meninas são portadores do inédito, carregam em si a novidade, inauguram novas formas de perceber o mundo. Vale lembrar que também Hannah Arendt, no final da década de cinquenta, escreveu sobre o inesperado do ser humano, ao tratar da natalidade, dizendo que “o milagre da

1 HOYUELOS, A. **La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Mexico: Multimedios, 2003. HOYUELOS, A. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2006. HOYUELOS, A. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2004.

2 MALAGUZZI, L. **“L'occhio se salta il muro**. Barcelona: Global Media, 1985. Vídeo (14 minutos 22 segundos), son., col. MALAGUZZI, L. El zapato y el metro. In: REGGIO CHILDREN. **Zapato y metro**: los niños y la medida. Reggio Emilia: Reggio Children, 1997. MALAGUZZI, L. **Histórias ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999a. MALAGUZZI, Loris. **L'ombra e il pallofolliere dei bambini**. In: REGGIO CHILDREN. **Tutto há un'ombra, meno le formiche**. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999b. MALAGUZZI, L. **La educación infantil em Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro, 2001. MALAGUZZI, Loris. **La storia, le idee, la cultura**. In: **I cento linguaggi dei bambini**. Bergamo: Edizioni Junior, 1995a. MALAGUZZI, L; FORGHIERI, E. **La escuela maternal va por buen camino**. In: MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. **La inteligencia se construye usándola**. Madrid: Ediciones Morata, 1995b.

Paraferrnáticas II

liberdade está contido nesse poder-começar que, por seu lado, está contido no fato de que cada homem é em si um novo começo, uma vez que, por meio do nascimento veio ao mundo que existia antes dele e continuará existindo depois dele" (2007, p.43).

Assim, escolho percorrer a temática do currículo a partir desta crença de infância, uma vez que acredito dar conta de evidenciar a potência das crianças em relação aos seus processos de subjetivação em instituições coletivas, pois cada criança, ao chegar em uma dessas instituições, vive diferentes experiências e, assim, "a creche [e a pré-escola] pode ser um espaço de encontro, de afetos, de liberdade e expressão criativa para todos que fazem parte" (DELGADO, 2013 p. 248). Desta forma, proponho que a reflexão sobre o currículo para a infância possa ser inventada a partir de uma visão mais desinteressada com relação ao que se deva ensinar e mais curiosa pelo que se possa aprender, que nasça a partir da necessidade de pensar-se em relação ao vivido e de perguntar-se em relação ao caminho que se está percorrendo.

Aqui talvez residam informações produtivas para pensar os contextos de vida coletiva para aqueles que recém chegam ao mundo: um espaço de acolhimento - como propõe Staccioli (2013), no sentido da postura do adulto, que acolhe os universos das crianças - e de vida, pois, na educação infantil, estamos tratando da pedagogia do começos, da primeira vez, da força que punge nos olhos e nas mãos das crianças que desejam descobrir sobre os mistérios do mundo.

É a partir deste cenário que me coloco a pensar a escrita deste texto, fruto de algumas horas de conversas com quatro crianças sobre as vidas que acontecem na escola, já que a "fala poliforme e rebelde das crianças capaz de desconcertar os esquemas adultos de compreensão das coisas" (LEAL, 2004 p.25) pode propor um outro jeito de tratar do currículo.

Nessa polifonia infantil, me aventuro a produzir esse texto poliforme - em uma outra escrita, feita em dois planos, tentando

Currículo, cadê a poesia?

romper a rígida forma de escrever aprendida e desejada na academia - e polifônico - no sentido de estar com as crianças para confrontar e pensar modos de traçar o curso, de inventar currículo.

Estar com as crianças possibilitou tê-las como intercessoras das reflexões propostas. A ideia de intercessores, proposta por Deleuze (1992), permite uma mobilização em relação à criação dos conceitos. Para o filósofo, faz-se necessário construir conceitos que garantam o movimento intelectual, para retirar da imobilidade aquilo que pensamos. Assim, tomo as crianças como intercessoras deste texto, aquelas que me provocam o movimento para levar a cabo a possibilidade de inventar currículo.

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas - para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas - mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso dos meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimem sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê (DELEUZE, 1992, p. 156).

Uma escrita inventiva e criadora parece tornar-se possível na abertura de pensar com e a partir das crianças o currículo em que entrelaço transcrições do que dizem as crianças, do que dizem alguns autores e do que me coloco a pensar entre eles. Em vez de atender as questões *a priori* postas pelos programas educativos, a vida passa a ocupar um lugar mais importante neste cumprimento do percurso, no *curriculum*.

Também Deleuze (2002), quando aborda a obra de Kafka e propõe a noção de literatura menor, diz que "uma literatura menor não pertence a uma língua menor, mas, antes, à língua que

uma minoria constrói numa língua maior" (p. 38). Seria então a fala das crianças neste texto uma literatura menor, ou, quem sabe, uma fala menor? Se o currículo é um modo de subjetivarmos as crianças em espaços coletivos, seria então este artefato uma fala maior, produzida na macropolítica e expressa em documentos, enquanto a fala menor das crianças representaria formas de resistência à fala maior, de micropolíticas, de desvios de uma minoria que inaugura ou que poderá inaugurar outros modos de pensar e inventar currículo.

Portanto, destaco desde já que esse texto não se ocupará em debater teorias de currículo já preconizadas no cenário acadêmico, mas sim em encontrar ou, talvez, criar um encontro com "as construções polissêmicas do linguajar infantil" (LEAL, 2004 p.28) e dar um escape da rigidez já fortemente atravessada neste tema. Acredito que este é um dos caminhos que poderá "afastarmo-nos da segurança de nossos saberes sobre a infância, para aproximarmos dos nossos vestígios de crianças" (*ibidem* p.23) e, quem sabe, permitir um fazer pedagógico muito mais interessado no que as crianças têm a nos dizer do que em dizer algo às crianças, para produzir outros modos de pensar o currículo na Educação Infantil a partir de um pensamento menos proprietário e sabedor.

E você precisa de mais alguma coisa?

Convidei Isabela, Manuela, Mateus e João, todos com cinco anos, para conversar comigo sobre o cotidiano deles e de seus amigos dentro da escola. Ao lançar a pergunta sobre o que fazem na escola, sem fitubear as quatro crianças me respondem que *na escola a gente brinca e aprende*. Faltou-me tempo para compreender, tamanhas a importância e a profundidade presentes na brevidade da resposta das crianças, e devolvo com a mesma rapidez: "só isso?" E você precisa de mais alguma coisa? – retoma a Manuela com um

sorriso desconfiado.

Devolvo o sorriso a ela e ao grupo, dizendo que "não preciso de mais nada", que havia esquecido quanto tempo o brincar e o aprender nos ocupavam.

Reorganizo a pergunta e lanço a eles, para que narrem quando aprendem na escola. Isabela desponta na frente dos seus amigos e fala, bem alto, que aprendem *todos os dias, menos com a professora de inglês*.

Digo a ela que isso me interessa saber, e então a menina explica que *essas coisas de repetir as palavras da professora e pintar desenhos das palavras deixam-na cansada, e crianças cansadas não aprendem inglês*.

João concorda com a Isabela e compartilha que os momentos em que ele não aprende são sempre *na hora da rodinha*. Ao ouvir o menino lançar com tanta segurança essa assertiva, confesso que fiquei preocupado: estaria ele tocando em um dos temas mais sagrados da educação infantil? Peço a ele que "nos conte mais sobre as razões de não aprender neste momento", e o menino então resume dizendo que *são tantas crianças para ouvir que quando chega na vez de falar os pensamentos já desapareceram e esqueço das ideias*.

A discussão curricular no documento das diretrizes configurou-se em um tenso e intenso debate, já que, por um lado, em nossa tradição escolar temos associado ao currículo a presença de listas de conteúdos estabelecidos *a priori* e a artificialização da produção do conhecimento compartimentado em áreas isoladas; por outro lado, existe uma histórica luta travada pelos movimentos sociais e pelos pesquisadores no sentido de reconhecer a educação infantil como uma etapa da educação básica e configurá-la em um espaço de convívio, de aprendizagens, de cuidado e de socialização.

Assim, a difícil escolha em manter a palavra "currículo" no documento que fixa a organização de propostas pedagógicas

Paraferrnáticas II

e orienta políticas públicas; sublinha um entendimento de que tal artefato pedagógico, na educação da infância, precisa ser compreendido a partir da crença de que os saberes das crianças deverão ser articulados com os patrimônios de conhecimentos que a humanidade já produziu através de um conjunto de práticas cotidianas centradas nas experiências das crianças a partir dos eixos das interações e das brincadeiras (BRASIL, 2009).

A ideia de currículo proposta por esta diretriz é complexa e, assim como o conhecimento pedagógico, não tão facilmente explicável ou traduzível. Convoca a escola e seus interlocutores a pensar na força do cotidiano como um produtor curricular e, portanto, como um modo de subjetivação de sujeitos. Assim, quando as crianças lançam a pergunta sobre o que precisamos além de brincar e aprender, coloco-me a pensar sobre as formas como as instituições vêm organizando e concebendo o cotidiano, neste caso em especial, com relação ao tempo.

Desde que nascem, se inscreve na vida das crianças uma lista infinita de deveres dos quais caberão a elas dar conta logo em seus primeiros anos de vida: a criança deverá caminhar, deverá falar, deverá ler, deverá escrever, pintar, desenhar, dançar, cantar... E assim segue uma verdadeira vertigem de listas infindáveis. A escola reafirma e continua esta lista, parecendo dar sentido ao que Guatarri (1985) anunciou ao dizer que a creche inscreve as crianças no tempo do capital.

Existe pressa para tirar das crianças o tempo de ser criança, para fazê-las crescer e tão logo poder produzir de um mesmo modo, em um mesmo ritmo e com resultados já definidos. Parece ser construída uma pedagogia da atividade, preenchendo a jornada das crianças com um cardápio de tarefas, muitas vezes artificializadas e sem diálogo com os contextos das crianças. Não há tempo para aventurar-se e desaventurar-se por esse mundo onde nunca se esgotam as possibilidades de criar e recriar modos de vida.

Mas, ao contrário disso, evidenciar uma pedagogia do

Currículo, cadê a poesia?

cotidiano e problematizar o tempo parecem nos colocar diante de uma escolha importante a ser feita quando pensamos na organização de uma instituição que acolhe crianças tão cedo, por tanto tempo, logo em seu processo de iniciação ao mundo. Qual é o currículo da educação infantil senão aquele que deverá abrir portas para as crianças produzirem sentido sobre si, sobre os outros e sobre o mundo?

O tempo é um tema interdisciplinar, de interesse e estudo dos mais diversos campos do conhecimento, e é provável que também por isso tem sido pauta nos debates educacionais, ou faz-se necessário que a educação se ocupe em refletir e se aprofundar nas diversas dimensões do tempo, "levando em consideração todas as reflexões para tratar de não simplificar uma questão tão complexa. Desta forma, poderá planejar melhor um projeto educativo e, sobretudo, escutar e compreender a cultura da infância" (HOYUELOS 2008, p.16).

As crianças, mesmo que silenciadas constantemente, denunciam e expressam suas insatisfações em relação ao excesso de atividades e estão gritando por basta pelas agendas que nós adultos estamos criando cada vez mais cedo a elas. Os bebês e as crianças não possuem tempo de, respectivamente, tornar-se bebê e tornar-se criança. Brincar já não é mais o suficiente: ao contrário, é um desperdício. Aprender, somente se for aquilo que reverterá em um profissional produtivo. E, em meio a isso, as experiências concretas da vida, de viver os encontros com os outros, de descobrir o mundo, de inventar mundos, aprendizagens ricas e complexas, são banalizadas e jamais listadas nos currículos, mesmo quando uma Diretriz Curricular ressalta que as crianças, nas interações e brincadeiras, descubrem, inventam, fantasiam, sonham, imaginam, criam sentidos sobre si e sobre o mundo (BRASIL, 2009).

Na contramão, existe um discurso que se utiliza de uma falsa ideia da criança capaz, para ressaltar o quanto produtivas são, ou tão logo poderão tornar-se, caso as famílias e escolas construam

Parafernália II

seus projetos educativos e currículos baseados em maratonas de atividades diversificadas de línguas, informática e raciocínio lógico.

Por isso, quando as crianças apontam que na escola se aprende e brinca, parecem conseguir traduzir aquilo que a escola da infância pode vir a representar na sociedade contemporânea, obstaculizando o ritmo frenético que, em nome do aprender antes para ter garantias de um futuro melhor, sujeita meninos e meninas a barbáries diárias.

Talvez seja interessante lembrar que para os índios guarani da Amazônia a palavra sabedoria é dita como *arandú*, que significa sentir o tempo. Creio que as crianças, tão sabedoras, quando criam universos para suas brincadeiras, sentem o tempo. Tanto sentem que, ao serem chamadas para o banho, ou almoço, ou qualquer que seja a tarefa, reclamam: "mas já?". Acredito que é impossível contabilizar através dos ponteiros do relógio os saberes que as crianças desejam construir: talvez pelo fato delas perceberem o tempo profundamente, resistem a entrar no curso do tempo inscrito pela sociedade.

Onde estão as ideias?

Depois de algum tempo de conversa, Isabela fala que *por hoje chega, não quero mais conversar porque minhas ideias já estão indo embora*. Peço a ela que me explique "onde as ideias estão para quererem ir embora".

Os quatro amigos soltam um grande sorriso e, juntos, entoam em bom tom: *as ideias estão na cabeça!* Devolvo a eles o questionamento, querendo saber "como é que as ideias fazem para chegar no papel quando escrevemos, desenhamos, pintamos".

Mateus, mostrando com gestos, explica que *as ideias vão saindo da cabeça, vão passando pelo ombro, pelo braço; e, quando chegam na*

Currículo, cadê a poesia?

mão, pffff, aparecem no papel transformadas em letras ou desenhos. Isabela discorda do menino e diz que, para as ideias saírem, precisamos falar.

Malaguzzi (1999, p.61); anuncia "que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças", e com isso mais uma vez me dou conta da urgência da escuta atenta do que os meninos e meninas, mesmo tão jovens, tentam nos dizer. Essa parece ser uma tarefa difícil para nós adultos que, um tanto quanto fascistas, temos um certo prazer no controle das crianças, sobre o que devem aprender, sentir, desejar e ter. Escutar, no entanto, precisa estar atravessado por um estado de alerta, de querer saber e compreender os rumos traçados pelas crianças ao indicar seus pontos de vista sobre o mundo, e abrir-se para outras possibilidades que a chegada das crianças inaugura em nossos modos de conceber os temas já conhecidos por nós.

Nesse sentido, "o conhecimento é visto como parte de um contexto dentro de um processo de produção de significados em encontros contínuos com os outros e com o mundo, e a criança e o educador são compreendidos como coconstrutores do conhecimento e da cultura" (DAHLBERG, MOSS, 2012, p. 27-28).

O impulso de perguntar sobre as coisas e o mundo; move as crianças para as aventuras mais incríveis e ricas, mobiliza-as a descobrir sobre os mistérios do mundo e desvendar os sentidos das coisas. Uma mesa e uma cadeira, para uma criança, não são apenas uma mesa e uma cadeira, já dizia Gianni Rodari em seu fabuloso livro "A gramática da fantasia".

A mesa e a cadeira, que para nós são objetos consumados e quase invisíveis, dos quais nos servimos automaticamente, são para a criança durante muito tempo materiais de uma exploração ambígua e pluridimensional, onde se dão as mãos o conhecimento e a fabulação, a experiência e a simbolização (1982, p.46).

Parafernália II

Talvez o que Rodari nos impulsiona a pensar possa ser substancioso na jornada de inventar currículo, pela sua habilidosa forma de nos levar a criar imagens e trazê-las para as reflexões mais complexas. A mesa ou a cadeira, ou mesmo tudo aquilo que rodeia as crianças, são fontes de grande investigação e descoberta para que atribuam sentidos provisórios e, na medida em que seus repertórios se modificam e ampliam, organizem e reorganizem o seu patrimônio de conhecimento e vão construindo os saberes necessários para suas vidas.

Na busca pelos conteúdos da Educação Infantil, parece importante não perder de vista os assuntos cotidianos, os temas que envolvem as crianças no desafio de ir participando, compreendendo como as coisas funcionam e como elas mesmas são iniciadas nos ritos da sociedade, como aquele de compartilhar uma refeição com amigos. A esses pequenos não interessa saber matemática, mas experimentar e construir sentidos sobre aquilo que circunda e estrutura o conhecimento matemático. Não interessa a eles que ensinem música, mas ter a possibilidade de descobrir os sons, brincar de tocar e cantar, apreciar apresentações, ter contato com instrumentos e objetos que permitam “barulhar” (LINO, 2010).

Sabedores, os meninos e meninas inventam currículo nos contando do conteúdo corpo. Mateus e Isabela, ao tratar de desvendar os modos como as ideias saem de suas cabeças, remontam à máxima de Francesco Tonucci (1997), ao dizer que a pele é o limite entre o eu e o mundo, e anunciam que as ideias saem ou, quem sabe, são produzidas na tensão das mãos, da voz, dos dedos com a matéria, com o mundo.

Deve ser um arco-íris sem cor

Depois de muitas conversas, não me contendo

Currículo, cadê a poesia?

e pergunto às crianças se conhecem a palavra “currículo”. João diz que *esta palavra é estranha*, que parece ser uma parte do corpo. Confirmam não conhecer a palavra e, quando sugiro que encontrem um lugar no mundo, na vida, para chamar de currículo, Mateus sugere; *que poderia ser uma máquina de tirar as cores das fotos*. Manuela aproveita a ideia do colega e sugere que *o lugar do currículo; deve ser um arco-íris sem cores*. A menina provoca um silêncio muito grande entre todos e depois de alguns minutos ela mesma completa: *será que um dia os arco-íris terão cores?*

Nos tempos em que vivemos, onde crianças são institucionalizadas desde muito cedo, praticamente logo depois do seu nascimento, tomar a reflexão sobre o que e como as crianças aprendem torna-se crucial para a resistência com relação a práticas escolarizantes e reducionistas.

A suposição de Manuela de que um currículo deve ser algo como um “arco-íris sem cor” mobiliza a pensarmos sobre como estamos acolhendo os universos das crianças e remonta a uma provocação que Malaguzzi (1999) faz ao anunciar que na atualidade vivemos em uma época em que o tempo e os ritmos das máquinas e do capital estão sendo postos como modelos de vida, contrapondo-se ao tempo humano. Em razão disso, o pedagogo italiano questiona a pedagogia e os demais campos interessados nas crianças no sentido de que se posicionem quanto a de que lado estão.

Por isso, ao falarmos nos currículos da infância, precisamos assumir a particular característica que implica o contato inaugural das crianças com o patrimônio de conhecimentos que a humanidade já sistematizou e que abre um vasto campo para a novidade, já que os meninos e meninas reinventam modos de compreender o seu entorno, construindo novos e diferentes enredos simbólicos, afetivos e lúdicos. A fala menor dessas crianças sublinha o desejo anunciado

Parafernália II

pelas Diretrizes de defender a ideia de que as crianças aprendem na ação e, assim, produzem cultura e reinterpretam seu entorno.

A esperança de Manuela, de saber “se um dia os arcos-íris terão cores”, nos mobiliza a inventar o currículo junto com as crianças, para podermos transformar esse percurso em uma longa e bonita jornada a ser percorrida de mãos dadas, como alguém que acompanha, acolhe, cuida, compartilha e impulsiona a experiência de vida do outro.

Referências

ARENDE, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica, 2009b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2014.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. Introdução. In: RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Piter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Kafka: por uma literatura menor**. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Editora Imago, 2002.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **Um encontro com Liane Mozère: perspectivas pós-estruturalistas nos estudos da pequena infância**. Revista Eletrônica de Educação, v. 7, n. 3, p.248 - 256 2013.

Currículo, cadê a poesia?

GUATARRI, Félix. **Apresentación**. In. Mozere, Liane. Y Aubert, Genevieve. *Guarderías... Experiencias, descubrimientos, perspectivas*. Barcelona: Gedisa, 1985.

HOYUELOS, Alfredo. **Los tempos de la infancia**. In. Temps per Créixer, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2008,15-30.

LEAL, Bernandina. **Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros**. In. KOHAN, W. (org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar: a música das culturas infantis**. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 81-88, set. 2010.

MALAGUZZI, Loris. *Histórias ideias e filosofia básica*. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

RODARI, Gianni. **A gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982. STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de crianças**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Currículo, cadê a poesia? a e i
o u pa pa pa para paraferná-
lias... Um currículo poesia **UM**
currículo poesia Um cur-
rículo poesia Um currículo po-
esia Cadê a poesia? ... Poesia
do currículo de poético... poesia
um currículo poesia um
currículo poesia Um cur-
rículo poesia Cadê a poesia? ...

Currículo, cadê a poesia? a e i
o u pa pa pa para paraferná-
lias... Um currículo poesia **UM**
currículo poesia Um cur-
rículo poesia Um currículo po-
esia Cadê a poesia? ... Poesia
do currículo de poético... poesia
um currículo poesia um
currículo poesia Um cur-
rículo poesia Cadê a poesia? ...

UM CURRÍCULO POESIA¹

Larisa da Veiga Vieira Bandeira²

1. Um arranjo/engendração com fragmentos de textos dos que dão a pensar currículo/poesia/vida.

2. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008 - 2012). Mestre em Educação pela UFRGS. Experiência na Educação Infantil e suas relações com as famílias e comunidades, em Projeto de Multidão e Educação de Jovens e Adultos. Experimenta textos e poesias em oficinas e aulas. Pesquisadora no Programa Observatório da Educação: Escriteiras: um modo de ler-escrever em meio à vida.



Foto: Larisa da Veiga Vieira Bandeira

*Certo poema imaginou que a daria a ver
(sua pessoa, fora da dança) com o fogo.
Porém o fogo, prisioneiro da fogueira,
tem de esgotar o incêndio, o fogo todo;
e o dela, ela o apaga (se e quando quer
ou a mete vivo no corpo: então, ao dobro.)
João Cabral de Melo Neto*

Nas tramas quentes de um verão jamais visto, um currículo transbordador, de dobras insuspeitas, e seus educadores que inventam travessias e produzem efeitos de margem (Corazza, 2013) engendram debaixo de ventiladores. Sabem eles que a sua dança é com o fogo e, por mais que tentem, sabem que ventilar labaredas só faz aumentar a combustão. Do pouco que sabem, sabem que não evitam os riscos, mas que esquivam-se dos desafios, das métricas, das normas.

Começam a suspeitar o velho no novo, tropeçam com os que continuam vendo o fim nos meios, percebem que nesse ponto cego do olho do touro humano se esconde uma falsa definição da espécie, que os ídolos sobrevivem sob outras identidades – trabalho e disciplina, fervor e obediência, amor legislado, educação para o A, B, C, gratuita e obrigatória (Cortázar, 2005) –, desconfiam da poesia caixa de bombons, pedaço bem cortado de frases enfeitadas que emite sempre o mesmo plim, como um canário na gaiola ou uma caixinha de música (Leminski, 2011). Então, ao dobro se multiplicam, em tentativas e sobrevoos, em movimento que se abre para subjetividades esgarçadas e sujeitos desfigurados (Corazza, 2013).

Nas indicações para as novas vidas e outras possibilidades de viver, querem os educadores um currículo poesia, um currículo intersticial,

que nas zonas e tudo,
extremo, passa,
certo mistério mudo (Cruz e Sousa),

querem eles um currículo vida,
(ela a vida), sem cura, sem volta, nada segura,
e que em seu jorro acorram, com prato, cuia,

tigela, gamela,
rasos demais,
ela transborda (Tsvetaéva, 2005).

Querem ainda, os educadores, mais corajosos, talvez, do que seria prudente (Nietzsche, 2008), em errância, difíceis de delimitar, um currículo assinalado,

que povoa o mundo despovoado,
de belezas eternas pouco a pouco,
onde toda a audácia dos nervos justifica,
os espasmos imortais de loucos (Cruz e Sousa),

seus limites não transporia desmedida/
Como estrela: pois ali ponto não há/
que não te mire. (Força é mudares de vida).
(Rilke, 2008).

Querem, eles, um currículo poesia, clandestino, cronópio, contrapelo, contraluz, contrarromance, contradança, contratado, contrabaixo, contrafagote, contra e recontra cada dia contra cada coisa que os outros aceitam e que tem força de lei (Cortázar, 2010), um currículo inversor, que torce a sorte, o volteador da realidade: contra a petrificação de certa matemática ancestral (Cortázar, 2005).

Aplicados, apinham a sala superaquecida de calor infernal, reveem, reinventam em sistemático desregramento, em metódico arriscar permanente de métodos. Desejam que alguma coisa nova ocorra, uma nova aventura, uma nova conjunção amorosa, invocam uma zona objetiva de indeterminação e de incerteza, comum e indiscernível (Corazza, 2013). Desejam, eles, um currículo poesia, indomável, que permaneça poético em suas milhares de possibilidades de tradução, em dosagens inquantificáveis de vida nova.

O calor emana também dos corpos na laboriosa tarefa de um trabalho de equipe, que exige: cooperação fértil e uma

Parafernália II

dedicação amorosa e pertinaz. O produto desse labor será inventivo se as devidas precauções forem tomadas, a saber: evitar pôr um currículo poema em prosa, sob o risco de reduzi-lo a um deplorável estado cadaveroso, ao gosto de mortuárias práticas pedagógicas (Campos, 2013). É preciso ainda estar suficientemente atento ao aviso: não siga os antigos, sem procurar o que eles procuraram (Bashô).

De todas as janelas, portas e brechas da sala acorrem elementos selvagens, não conhecidos, que forçam o pensar e o decifrar, e que impedem o pensar e o viver como antes, constringendo os educadores a se desprender de si próprios, e fazendo com que, em movimentos intempestivos, consigam criar algo novo (Corazza, 2013). Sabem que, para chegar a algo novo, percorrem lentos degraus rumo à plataforma que desafia o musgo astral, serpente prateada de regresso, desova e morte, luta de matilhas que se batem contra a matéria rampante do fechado de nações contra nações, de blocos contra blocos (Cortázar, 2005).

O novo vem em chuva de primavera,
água que escorre do teto pelo ninho de
vespas,
lágrimas no olho do peixe (Bashô)

O novo vem em acaso de acontecência, acidente casual, das manchas no couro de um tigre (Leminski, 2013).

Os educadores, reunidos em devir-turbilhão, em efervescência do caos, no trabalho de aumentar e juntar as forças ativas de que são capazes e efetuar as potências afirmativas, em um sim incondicional à Vida e ao trânsito das intensidades mais radicais (Corazza, 2013), começam pelo desejo, desejam tudo.

Desejam pois as coisas mais monstruosas.
Pernas avancem!
Braços agarrem!

Currículo, cadê a poesia?

Utilizam para isso o instinto topográfico das feras e dos selvagens (Tsvetaéva, 1995). O currículo poesia aí irrompe, em um treme-treme, um zigue-zague, um tremelique, onde pássaros, grilos, gafanhotos, todas as criaturas de verão, têm voz e canto. (Leminski, 2013).

Como a polifonia mais selvagem, das escolas,
dos degelos ...
(todo um coro de apoio!).
Desfraldando mangas, como bandeiras ... –
Sem pudor! – assobiam fios líricos, da mais alta
tensão [...]
Fora dos telegramas (simples, urgentes
circunstâncias estereotipadas).
Com a primavera das goteiras. (Tsvetaéva,
2001).

Como o início de milhares de haikais:
chuva de outono,
vento de primavera,
tempestade de verão,
primeira geada,
dia de ano novo (Leminski, 2013).

E o fio longo dos espaços. (Tsvetaéva, 2001).

E, das coisas que um currículo poesia pode, das coisas que pode o que é feito em qualquer pedaço de papel e toco de lápis, por força mesmo de seu próprio poder, provocam desvios, nomeiam "errado", dão títulos inadequados às coisas, pervertem, violam (Leminski, 2013).

Educadores em devir-alquimia, livres de tudo que os estrutura fixamente, ocupam o lugar alquímico da criação (Corazza, 2013), com um pé além da vida (Nietzsche, 2008), escrevem o currículo poesia no plano e até no volume (e não mais apenas na linha), constroem novos vocábulos, novas grafias, novas sintaxes. (Leminski, 2011). Em vez de fetiches, palavras-chave, em vez de danças, música do verbo, em vez de ritos, imagens caçadoras, onde as

Paraferrnáticas II

coisas renunciam à solidão e se deixam habitar (Cortázar, 2013).

E se encorpando em tela,
entre todos, se erguendo tenda,
onde entrem todos, se entretendendo para
todos,
toldo de um tecido tão aéreo que, tecido,
se eleva por si: luz balão. (João Cabral de Melo
Neto, 2008).

Os educadores, prenes de um currículo poesia, seguem agora na dissipação de grãos de poeira cósmica, em miúdos, fragmentados, rarefeitos, enfeitados, eufóricos, espalham cintilações nas salas, nas classes, nas aulas, nas faixas de segurança que circundam as escolas. Abrem novas vias, oferecem matéria para exploração, alteram a temperatura dos ambientes, andam a dois palmos do chão.

Referências:

CAMPOS, Haroldo de. Transcrição. Organização: Marcelo Tápia, Thelma Médici Nóbrega. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. O que se transcria em educação? Porto Alegre: UFRGS, Dois, 2013.

CORTAZAR, Julio. Prosa do Observatório. Tradução: Davi Arrigucci Júnior. Fotos Julio Cortazar. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Coleção Signos; 03)

CORTAZAR, Julio. Valise de Cronópio. Tradução: Davi Arrigucci Júnior e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2013.

Currículo, cadê a poesia?

CORTAZAR, Julio. Papéis Inesperados. Tradução: Paulina Wacht e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

LEMINSKI, Paulo. Vida: Cruz e Sousa, Bashô, Jesus, Trótski – 4 Biografias. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LEMINSKI, Paulo. Ensaio e Anseios Crípticos. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

MELO NETO, João Cabral de. A Educação pela pedra. Rio de Janeiro: Alfaguara/Objetiva, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. Ecce Homo. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

RILKE, Rainer Maria. Cartas a um jovem poeta. Tradução: Pedro Sússekind. Porto Alegre: L&PM, 2008.

TSVETÁEVA, Marina. Vivendo sob o fogo - Confissões. Seleção; Organização e prefácio: Tzvetan Todorov; tradução Aurora Forni Bernardini. São Paulo: Martins, 2008 - (Coleção Prosa).

TSVETÁEVA, Marina. Depois da Rússia 1922-1925. Tradução Nina Guerra & Felipe Guerra. Lisboa: Relógio D'Água. 2001.

TSVETÁEVA, Marina. Índícios Terrestres. Lisboa: Relógio d'água, 1995.

Currículo, cadê a poesia? a e i o
u pa pa pa para parafernália...
jogos de tabuleiro jogos de
tabuleiro... escola jogos
de tabuleiro jogos de tabulei-
ro... talvez um currículo... Cadê
a poesia? ... Poesia do currículo
de poético... poesia jogos de
tabuleiro... escola Poesia
do currículo de poético... poesia

Currículo, cadê a poesia? a e i o
u pa pa pa para parafernália...
jogos de tabuleiro jogos de
tabuleiro... escola jogos
de tabuleiro jogos de tabulei-
ro... talvez um currículo... Cadê
a poesia? ... Poesia do currículo
de poético... poesia jogos de
tabuleiro... escola Poesia
do currículo de poético... poesia

JOGOS DE TABULEIRO NA ESCOLA: DESCONSTRUÇÃO DE HIERARQUIA DO OLHAR

Liliane Ferrari Giordani¹
Renato Perez Ribas²

1. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

2. Professor do Instituto de Informática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Este texto nasceu do(s) diálogo(s) entre os autores de um projeto de extensão da UFRGS e alunos envolvidos nas atividades da escola. Estes diálogos foram redesenhando o projeto durante o seu percurso e tencionaram seus autores a novas aprendizagens. Neste sentido, convidamos os leitores deste artigo a dialogar conosco, a “estender” ideias e desejos nas tentativas de criarmos espaços de aprendizagem que reconstruam cotidianamente os lugares de quem ensina e de quem aprende.

Estar à disposição do aprender não é só tarefa do aluno: o lugar de quem aprende deveria ser também desejado pelo professor. A fronteira entre aquele que “sabe” e aquele que “não sabe” é completamente *borrada* quando abandonamos as cartilhas didáticas do currículo conteudista. Este é o movimento ao desnaturalizar a função docente na criação de vertentes e desafios para reconstruir conhecimentos.

As políticas educacionais, que hoje vêm configurando o campo da educação, definem normativas que estabelecem o código oficial da escola, excluindo assim todos os sujeitos que não se enquadram nele. Este processo de inclusão/exclusão, a partir de padrões de ensino/aprendizagem, acaba por instituir um tipo de sujeito que atenda aos projetos normativos da modernidade. Nesse sentido, sob o tom da modernidade, o sujeito inacabado, incompleto, alcançará através do projeto educativo moderno – e aí está a escola para efetivá-lo – sua plenitude, sua essência, constituindo-se, assim, no modelo instituído pela filosofia ocidental, um sujeito alfabetizado, consciente, centrado, reflexivo e crítico.

Em 2013, desenvolvemos o Projeto de Extensão *Jogos de raciocínio lógico na escolarização de surdos: promovendo movimentos no currículo* com a intenção de levar esta discussão

Parafernália II

para a formação de professores e para ações junto aos alunos da Escola Municipal de Porto Alegre de Educação Bilingue Salomão Watnick. O Projeto propôs o desenvolvimento de atividades com jogos lógicos de tabuleiros em escola de surdos, intencionando viabilizar ações diferenciadas no currículo para o registro de estratégias menos convencionais de aprendizagem formal.

Construir espaços para jogos lógicos de tabuleiro pode contribuir para um outro jeito de arquitetar espaços escolares, inventar registros e disponibilizar a atenção, direcionando o olhar para o encontro do professor com o aluno. Sentar em uma mesma mesa, dispor um tabuleiro de jogo, aprender a ser estrategista, a dialogar, a prever, a desafiar são ações para a invenção de algumas possibilidades na *quebra* institucional da hierarquia dos saberes e na busca de pequenos rompimentos com o disciplinamento do conhecimento escolarizado. No livro organizado pelo professor Lino de Macedo¹, diferentes pesquisas são apresentadas com destaque para o desenvolvimento da aprendizagem através dos jogos:

...jogos e desafios podem favorecer observações a esse respeito e possibilitar análises, promovendo processos favoráveis ao desenvolvimento e a aprendizagens de competências e habilidades dos alunos para pensar e agir com razão diante dos conteúdos que enfrentam em sua educação básica. Mais que isso, supomos que por meio deles podem encontrar – simbolicamente – elementos para refletirem sobre a vida e, quem sabe, realizá-la de modo mais pleno.

Em processos de escolarização, o raciocínio lógico pode ser desenvolvido e estimulado através de brincadeiras, desafios, enigmas, quebra-cabeças, entre outras atividades que exigem certo exercício mental. Este exercício tem impacto direto no aprendizado de conteúdos que requerem associações lógicas, não apenas

1. MACEDO, 2009, P. 08

Currículo, cadê a poesia?

relacionados à área de exatas, como matemática, física e química, mas também com outras disciplinas talvez menos evidentes, mas que também possuem uma relação lógica bem definida entre seus tópicos, como observamos com português e história. Portanto, desenvolver o raciocínio lógico significa aumentar a capacidade pessoal de avaliar situações do cotidiano, tomar decisões, aprender novos conteúdos (adquirir conhecimentos com mais facilidade).

Para o projeto de extensão que desenvolvemos, os jogos são apresentados em uma sequência didática de complexidade crescente, em que a cada etapa procura-se acrescentar um novo conceito de associação lógica. Diferentes jogos, com distintos cenários, regras e complexidade, são apresentados e praticados com o intuito de evitar a polarização (foco) em um único jogo. Dessa forma, procura-se evitar a especialização do participante em relação a um determinado jogo, fato que naturalmente tenderia a fazer a mente exercitar a memorização de padrões, estratégias, técnicas do jogo em questão e movimentos repetitivos, e não necessariamente o raciocínio lógico em si. A variação dos cenários e regras faz com que o indivíduo tenha que entender um novo contexto e desenvolver rapidamente suas próprias estratégias para alcançar o objetivo determinado naquele momento, sem necessariamente ter estudado com antecedência esta dada situação.

Este comportamento é análogo ao que vivenciamos a todo momento, quando planejamos as nossas ações diárias, por exemplo, e temos que tomar decisões em relação a situações inesperadas. *Movimentos* no currículo formal da escola tem tencionado trabalhar novas estratégias e processos de avaliação escolar, outras maneiras de perceber que a aprendizagem e o conhecimento acontecem em diferentes cenários e em diferentes contextos.

A prática de jogos lógicos de tabuleiro proporciona o desenvolvimento de conceitos, princípios, estratégias e padrões que o cérebro passa a associar a outras atividades do nosso cotidiano, mesmo que de forma involuntária ou não espontânea. A aquisição desta habilidade mental acaba sendo mais eficaz quando há

envolvimento emocional, conforme discutido em Friedrich e Preiss². Este envolvimento emocional pode ser proporcionado e intensificado, por exemplo: (a) através da disputa entre os jogadores com semelhante capacidade de raciocínio; (b) jogadores que tenham uma relação interpessoal prévia que promova a disputa, assim como a participação em torneios; (c) contato com um novo jogo (novo cenário e/ou novas regras) onde há o efeito da novidade.

Uma novidade que trazemos neste projeto é a prática dos jogos lógicos de tabuleiro em diferentes dimensões, resultando em benefícios e aprendizados diferenciados em cada um. São eles: o tradicional jogo com o tabuleiro sobre a mesa, o jogo no computador, o jogo "gigante" com peças grandes, e o jogo "vivo" ou "humano".

O jogo tradicional com o **tabuleiro sobre mesa** mantém o jogador mais atento a um cenário de cerca de 30 cm de lado. A atenção do jogador e, por conseguinte, do seu cérebro não é dispersada pelo movimento corporal e a visão consegue facilmente observar de uma só vez todo o cenário do problema lógico a ser resolvido. Nesta modalidade, o jogo individual contra o adversário intensifica a situação de disputa interpessoal que pode representar uma medida de força, bem como o sentimento de sucesso e fracasso frente ao duelo realizado.

No caso do **jogo no computador**, este pode ser realizado diretamente contra a máquina ou contra outras pessoas através do "jogo-em-rede" ou "jogo online". Nesta modalidade a relação interpessoal é inexistente (no caso do jogo contra o computador) ou minimizada (no jogo em rede), uma vez que a interface para jogar (que é o computador) pode ser desligada, inicializada ou ignorada a qualquer instante do jogo. Ou seja, o jogo no computador acaba se transformando mais em um desafio individual, um quebra-cabeça ou um problema lógico a ser resolvido, do que uma disputa como se caracteriza em um jogo tradicional de tabuleiro.

2. FRIEDRICH; PREISS, 2006

A terceira modalidade, o "**jogo gigante**", é praticada sobre um tabuleiro de até 1 metro de lado, aproximadamente, conforme visto na Figura 1, com peças que devem ser movimentadas através de uma ação corporal maior. A visão espacial do jogo é bem diferente do tabuleiro sobre a mesa, e o movimento das peças, mais lento. A tendência nesta modalidade de jogo é de haver mais dificuldades para se prever os lances subsequentes, tanto do jogador quanto do seu adversário. É interessante realizar o jogo gigante entre duplas ou mesmo trios, de forma que as jogadas de cada equipe tenham que ser negociadas e acordadas entre os parceiros.

Por fim, a quarta modalidade, o "**jogo vivo**" ou "jogo humano", em que as pessoas são as próprias peças do tabuleiro, conforme mostrado na Figura 1. Se não houver interferência externa na decisão dos movimentos de cada equipe, ou seja, as pessoas não são meras marionetes em um jogo gigante comandado por um participante externo, a visão do problema a ser resolvido, a montagem das estratégias e a decisão do movimento a ser realizado torna-se mais difícil. Além do fato de que cada equipe deve acordar sobre o melhor movimento da mesma sem permitir que a equipe adversária acompanhe esta negociação e perceba a estratégia da primeira. As relações interpessoais são intensificadas neste modelo, e a estratégia a ser montada pelo raciocínio lógico tende a perder em qualidade.



Jogo Gigante

Jogo Vivo ou Humano

Figura 1 – Jogos lógicos de tabuleiro nas modalidades "gigante" e "vivo".

O Projeto de Extensão *Jogos de raciocínio lógico na escolarização de surdos: promovendo movimentos no currículo* foi constituído dentro da perspectiva da construção social do conhecimento, da escola como um espaço de diferentes saberes, diferentes práticas, tempos e modos de aprender. Para tanto, nas oficinas são aplicados jogos lógicos de tabuleiro originários de vários lugares do mundo, criados em diferentes períodos da história da humanidade, e vinculados a aspectos socioculturais próprios. Esses jogos são agrupados segundo os princípios de funcionamento e objetivos envolvidos, formando módulos didáticos. Dentro de cada módulo, os jogos ou sequências são ordenados segundo a complexidade de suas regras, facilitando a sua compreensão e permitindo que a atenção do aluno esteja focada apenas em um novo conceito por vez.

Ao planejarmos estratégias de intervenção para a escolarização de crianças, jovens e adultos é importante conceituar e compreender processos cognitivos envolvidos na aquisição e desenvolvimento das aprendizagens. Neste sentido, embora seja difícil isolar definições de conhecimento, memória e raciocínio, pois a interferência e interdependência entre elas são inevitáveis, perceber suas diferenças e características próprias nos auxilia a avaliá-las em um contexto mais restrito e focado. Para avaliar a intensidade e o alcance de nossas proposições pedagógicas faz-se necessário compreender as relações destes três elementos da aprendizagem, destacando a subjetividade dos processos individuais, sem o determinismo dos padrões de tempo e modo de aprender instituídos pelo discurso da normalidade contemporânea.

O envolvimento lúdico do 'jogar' permite que a informação seja assimilada de forma gradativa e com envolvimento emocional, quando a mesma é retida de forma consistente. Este é o mesmo princípio aplicado nos jogos de videogame, por exemplo, em que passar uma fase de um jogo significa normalmente adquirir uma nova informação: um novo poder, um novo desafio, e um novo e mais complexo objetivo.

Os Jogos pesquisados e aplicados até o momento estão divididos em **seis módulos**³. O **primeiro módulo** inicia-se com o jogo coreano *Pong-hau-k'i*, dito ser o mais simples do mundo, e termina com o *Jogo do Moinho* (ou *Trilha*), passando por jogos de bloqueio, como o *Madelinette* e o *Mu Torere*, e de alinhamento, como o *Picaria*, o *Tapatan*, o *Three Men's Morris* e o *Shisima*, conforme ilustrado na Figura 2. Trata-se de uma trajetória divertida e desafiadora onde, a cada 10 ou 15 minutos, muda-se o cenário ou acrescenta-se alguma nova regra simples, e novas estratégias devem ser desenvolvidas sem o treinamento ou a especialização prévia do jogador.

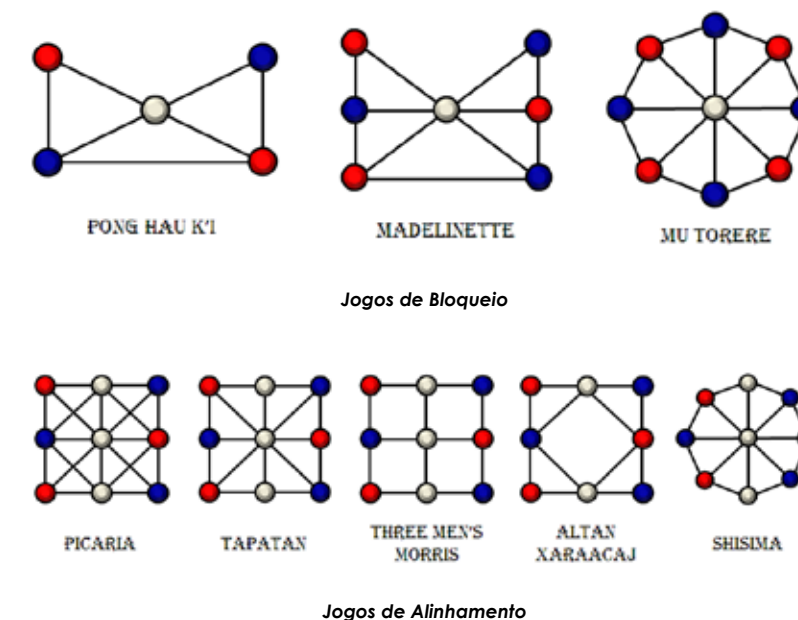


Figura 2 – Jogos lógicos de tabuleiro organizados no primeiro módulo.

3. ALLUÉ, 2002; BURNS, 1998; KIENE; KUTSCHERA; CARY, 1976; RIPOLL; CURTO, 2011

Parafernália II

O **segundo módulo** é associado ao princípio do movimento rápido até um destino, podendo praticar saltos para acelerar o deslocamento das peças do jogo. Ele apresenta aos alunos o jogo alemão Halma e o Halma Estrelado, conhecido na América como Xadrez Chinês ou Damas Chinesas. O **terceiro módulo** desenvolve o princípio da colocação estratégica de peças, sem incluir o movimento dessas. Inicia-se com o conhecido Jogo-da-Velha, passando por Quatro-em-Linha e Reversi, até chegar ao famoso jogo japonês Gomoku. O **quarto módulo** está relacionado à captura das peças adversárias. Talvez um dos jogos mais antigos nesta categoria seja o Alquerque, e o mais conhecido atualmente seja o jogo de Damas. No **quinto módulo**, são apresentados os jogos de caça, em que os adversários encontram-se em condições desiguais de disputa. Esses jogos estão presentes no mundo todo, em diferentes culturas, e geralmente com nomes associados a animais, como o Urubu e os Corvos, os Tigres e as Vacas, a Raposa e as Galinhas, entre outros. Este módulo inclui também o único jogo de tabuleiro encontrado entre os indígenas brasileiros, o Jogo da Onça. Por fim, o **sexto módulo** está relacionado ao Xadrez. Um método inovador de ensino do Xadrez foi desenvolvido para permitir que as pessoas (crianças e adultos) aprendam a jogar de forma simples, rápida e sem a necessidade de decorar o grande número de regras e informações associadas a este complexo jogo. Para isso, vários novos jogos com algumas peças e regras do Xadrez foram desenvolvidas e são aplicados de maneira sequencial, lúdica e didática.

As atividades na Escola Salomão Watnick foram desenvolvidas em diferentes momentos, ao longo do ano de 2014. Nos quatro meses do primeiro semestre letivo, os professores passaram por uma formação de 20h, distribuídas em 10 encontros quinzenais, quando tomaram conhecimento deste projeto, dos jogos em si, suas regras e prática, e sua aplicação no cenário escolar. Em paralelo, alunos do ensino fundamental e do EJA (educação de jovens e adultos), participaram da aplicação dos seis módulos descritos acima, em encontros semanais (totalizando 15 encontros) de 1 hora

Currículo, cadê a poesia?

de duração. No segundo semestre, os alunos da Escola Salomão participaram da “semente” de um Clube de Xadrez, com encontros semanais de 1 hora de duração, em que tiveram a oportunidade de desenvolver melhor suas habilidades neste jogo específico. Em outro momento, esses mesmos alunos atuaram como instrutores dos jogos aqui apresentados, incluindo o Xadrez, para uma turma de alunos da Escola Especial para Surdos Frei Pacífico, de Porto Alegre. Este processo culminou na participação dos alunos de ambas as escolas em um Encontro de Xadrez (mini-torneio), juntamente com alunos da Escola Municipal de Porto Alegre Nossa Senhora de Fátima e da anfitriã AAB Comunidade de Porto Alegre. Veja a Figura 3.



Figura 3 – Encontro de Xadrez, na AAB Comunidade de Porto Alegre, em 10 de dezembro de 2013.

Desta forma, encerramos as atividades deste ano, retomando o princípio de que o aprendido não se reduz ao nosso ensinar, pois aprender é descobrir um tesouro, cujo segredo jamais nos será revelado, aprender é acontecimento na identidade do outro e na sua intimidade. E assim seguimos entendendo que uma pedagogia do *acontecimento* pressupõe romper com a ideia da educação como o apagar do outro, como sua inexistência. A educação deixa de ser, simplesmente, um local de hospedagem para excluir ou para incluir o outro. Acontecimento é alguma coisa imprevisível, é algo que provoca o pensamento: “irrompe na continuidade temporal e atrai a nossa atenção. Quebra a nossa tendência a um saber já

Parafernália II

dado. Nos obriga a começar desde o princípio”⁴.

Para continuidade deste trabalho, seguiremos com as ações de formação com professores de outras instituições, objetivando a constituição de multiplicadores em uma rede de trabalho e parceria para a qualificação dos processos de escolarização através das estratégias e dos recursos enriquecidos pelos *jogos lógicos de tabuleiro*. No caso das atividades em parceria com a Escola Salomão Watnick, o próximo passo é a estruturação de um espaço para a atividade regular desses jogos, tornando-se eles parte do cotidiano da escola, e a formação do Clube Bilingue de Xadrez, sempre aberto a novos integrantes, com a monitoria e o ensinamento dos alunos “veteranos”.

Referências:

ALLUÉ, Josep M. Jogos para Todo o Ano – Primavera, Verão, Outono e Inverno. São Paulo: Editora Ciranda Cultural, 2002.

BURNS, Brian (ed.). The Encyclopedia of Games. New York: Barnes & Noble Books, 1998.

FRIEDRICH, Gerhard; PREISS, Gerhard. EDUCAR COM A CABEÇA. Artigo da revista Mente e Cérebro, edição especial, n°. 8, 2006.

KIENE, Margret; KUTSCHERA, Alfred; CARY, Maria do Carmo (trad.). Construir Jogos. Lisboa: Editorial Presença, 1976.

4. ZAMBONI apud, SKLIAR, 2002, p. 12

Currículo, cadê a poesia?

MACEDO, Lino de (org). Jogos, Psicologia e Educação: teorias e pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

RIPOLL, Oriol; CURTO, Rosa María. Jogos de Todo o Mundo. São Paulo: Editora Ciranda Cultural, 2011.

SKLIAR, Carlos. ¿Y si el outro no estuviera ahí ...? notas para una pedagogia de la alteridad. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 2002.

Currículo, cadê a poesia? a e i
o u pa pa pa para paraferná-
lias... fotografia fotografia foto-
grafia Fotografia... fotogra-
fia entrecruzada fotografia
entrecruzada... Cadê a poesia?
... Poesia do currículo de poéti-
co... fotografia Fotografia.....
entrecruzada fotografia
entrecruzada... Cadê a poesia?

Currículo, cadê a poesia? a e i
o u pa pa pa para paraferná-
lias... fotografia fotografia foto-
grafia Fotografia... fotogra-
fia entrecruzada fotografia
entrecruzada... Cadê a poesia?
... Poesia do currículo de poéti-
co... fotografia Fotografia.....
entrecruzada fotografia
entrecruzada... Cadê a poesia?

FOTOGRAFIA ENTRECRUZADA COM CONVERSÇÕES E INTERPRETÇÕES

Aline Bernardi Caprioli¹

1. Licenciada pela Universidade Federal de Pelotas, cursando Especialização em Educação e Direitos Humanos pela Universidade Federal de Rio Grande e professora na rede municipal de Sapucaia do Sul, onde leciono no primeiro ano do ensino fundamental. Endereço eletrônico: alinecaprioli@gmail.com.

"O que meu corpo sabe da fotografia?"
BARTHES, 1984, p. 19.

Com essa indagação, gostaria de iniciar nossa conversa sobre fotografia, conversações e interpretações, tendo em vista que a fotografia evoluiu muito desde 1839, ano em que ocorreu sua invenção. Então usava-se o método fotográfico feito sem uma imagem negativa, denominado daguerreótipo, diferente da atualidade em que nossas câmeras fotográficas são digitais. O ato de fotografar e registrar nossos momentos tornou-se tão "rotineiro", com a facilidade de nossas câmeras digitais, que normalmente não paramos para observar e apreciar nossas imagens, além de esquecermos da impressão de nossas fotografias. Para corroborar o que acabo de dizer, gostaria de citar KELLNER (1995, P. 109), que nos diz que "ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas". Estamos cercados por imagens o tempo todo, em todos os lugares, e às vezes não paramos para refletir sobre elas, não nos permitimos a travessia da reflexão, do conhecimento e da criticidade em pensarmos sobre o registro de nossos momentos, pois fotografar é muito mais que técnica: é preciso sensibilidade para captar aquele instante único, tendo em vista que □ uma imagem nunca está só. O que conta é a relação entre imagens □ (Deleuze 1992, p.69). No ato de fotografar o momento existe a sensibilidade, emoção da pessoa que está registrando, já que a foto é a prova física e ocular do acontecimento.

Parafernália II

Segundo Jean Marie Schaeffer, "A invenção da fotografia modificou profundamente as relações que o homem mantém com o mundo..." (Schaffer, 1996:p.109), uma vez que antigamente as pessoas percebiam a fotografia de uma maneira diferente da atualidade, existia toda uma preparação para fotografar os momentos especiais, até pelo fato de que não era algo tão acessível como agora. As pessoas tiravam fotos para o álbum de família em datas especiais, quando se tinha aquelas fotos clássicas que se tornaram raridade. Fotografar-se era um acontecimento. Hoje sabe-se que tiramos muitas fotos, apagamos, editamos e muitas vezes só temos álbuns digitais em nossas redes sociais. Deixamos de exibir nossas fotos somente aos nossos parentes e amigos e as compartilhamos, às vezes, até com desconhecidos que tenham acesso à internet e estejam nas redes sociais.

Será que estamos conseguindo "ler" nossos momentos e imagens? Lucia Santaella, em sua obra *Leitura de imagens*, apresenta o ensinamento da leitura de elementos não verbais que desenvolve a plenitude das imagens visuais. A autora expressa a necessidade de ampliar o significado de leitura, sabendo-se que a mesma vai além dos elementos verbais. Segundo Santaella, para fazermos a leitura de uma imagem, "deveríamos ser capazes de desmembrá-la parte por parte, como se fosse um escrito, de lê-la em voz alta, de decodificá-la, como se decifra um código, e de traduzi-la, do mesmo modo que traduzimos textos de uma língua para outra" (2012, p. 12). Portanto, há uma outra maneira de ler, usando a observação como ferramenta de linguagem, construindo interpretações infinitas e distintas, já que cada sujeito possui um olhar sobre algo que vê. Dá-se uma travessia constante de sentidos por meio das imagens que cada um fotografa ou enxerga nos lugares em que passa e convive. Cada indivíduo é capaz de produzir suas interpretações sem preocupar-se em querer ser igual aos outros, assim oportunizando conversações sobre pontos de vistas diferentes.

Currículo, cadê a poesia?

Convido você a observar as imagens ...



Foto: Aline Bernardi Capriolli

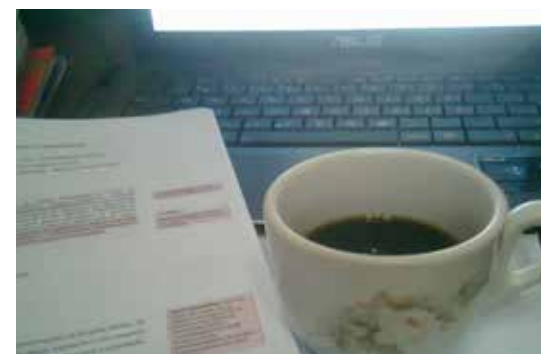


Foto: Aline Bernardi Capriolli

Paraferrnáticas II



Foto: Aline Bernardi Caprioli

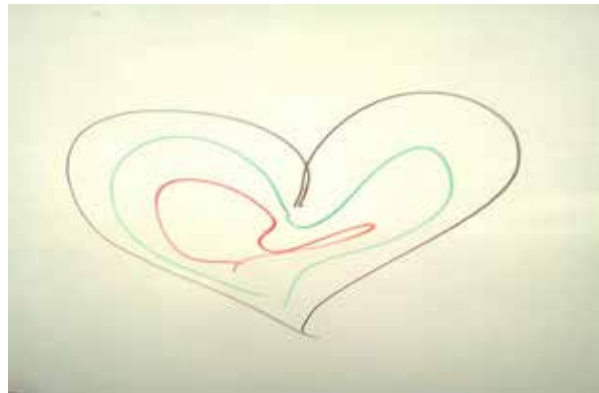


Foto: Aline Bernardi Caprioli

Currículo, cadê a poesia?



Foto: Aline Bernardi Caprioli

Paraferrnáticas II



Foto: Aline Bernardi Caprioli

Currículo, cadê a poesia?



Foto: Aline Bernardi Caprioli



Foto: Aline Bernardi Caprioli

Parafernália II



Foto: Aline Bernardi Caprioli

Currículo, cadê a poesia?



Foto: Aline Bernardi Caprioli



Fotos: Aline Bernardi Caprioli



Foto: Aline Bernardi Caprioli

Curriculo, cadê a poesia? a e i
o u pa pa pa para parafernâ-
lias... Alice in verso **Alice in**
verso Alice in verso... Ali-
ce in verso Alice in verso Cadê
a poesia? ... Poesia do curricu-
lo de poético... poesia **Alice in**
verso Poesia do curriculo de
poético... poesia Poesia do cur-
riculo de poético... poesia Poesia

Curriculo, cadê a poesia? a e i
o u pa pa pa para parafernâ-
lias... Alice in verso **Alice in**
verso Alice in verso... Ali-
ce in verso Alice in verso Cadê
a poesia? ... Poesia do curricu-
lo de poético... poesia **Alice in**
verso Poesia do curriculo de
poético... poesia Poesia do cur-
riculo de poético... poesia Poesia

ALICE IN VERSO: PARA PENSAR UM CURRÍCULO

Luísa Trevisan¹

1. Luísa Beatriz Trevisan Teixeira (Lu Trevisan) Artista independente, performer, fotógrafa, acadêmica em Educação Física e Artes Visuais, participante pesquisadora dos Estudos do Corpo/INDEPIn.

Palavras-chave: Corpo. Educação. Currículo. Criação. Vida. Loucura. Filosofia da diferença. Medicalização.

“Muros,
Celas
Remédios¹”
Adestramentos
Diagnósticos
Currículos
Treinamentos
Normatizações
Medicalizações
...e Alice² ainda pulsa
ainda sonha...
entre um pesadelo e outro,

1. Trecho da letra de José Geraldo Soares Damico, música do Movimento Antimanicomial, 1989.

2. Inspirado em Alice no Espelho, de Lewis Carroll, e em outras Alices que se espelham.

Paraferrnáticas II

entre um vir-a-ser e
outro,
deixar de ser,
sem nunca vir a ser!
Quais são as Alices
?
Que estão de passagem
De miragem
De mira
Com ira
e sorvete de creme
& floquoss,
flambado, derretido,
meteorizado

A Alice Inversa
Transversa
A Alice Insana
Alice Informe³

3. Sem forma e sem sede de verdade, conceito desenvolvido por PELBART, P.P., *O Corpo do Informe*, 2003.

Curriculo, cadê a poesia?

Que vaga entre acusações
de causar perturbação
e abdução,
de dançar duos em solo⁴
no solo,
nas paredes,
nos dois polos,
nas marquises
no céu de Zoe⁵

Dança, (DES)trama e (DES)
borda
bordas borradas
Pinta e corta com navalha
Tinta...cicatriz...
Corpo bordado...

4. "Duo de Parede Solo", de Andrew Tassinari, Anderson Souza, sob orientação de Wagner Ferraz. Vídeo performance Estudos do Corpo, 2013. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=ZDuDCIL6Pb4>

5. Zoe Degani, Artista plástica e cenógrafa. Autora da obra Céu, instalação de mosaico de azulejos azuis, localizada embaixo do viaduto Loureiro da Silva, em Porto Alegre, onde moradores de rua habitam e são a própria obra de arte .

Paraferrnáticas II

Corpo que transita os
universos
visível e invisível,
Que faz revezamentos entre
as teorias

Intenso e extenso
Corpo bordado de filosofia
Corpo bordado de poesia
Corpo que borda
novas texturas,
Novos traçados,
novos trajetos
Encontros que violentam o
pensamento
Que cria entre o leite e a
caixa vazia,
e a Julieta⁶ que dorme em um

6. Julieta de "Romeu e Julieta", de William Shakespeare, mas poderia muito bem ser Patrícia, Luísa, João ou José.

Currículo, cadê a poesia?

bolo "Toalha Felpuda"⁷.

Alice que escorrega
pelo fluxo do currículo
pervertido pelas
fissuras pedagógicas
produzidas para criar
sua própria maneira de
aprender,
de dançar,
de nadar,
de correr,
de vir a ser.

7. Bolo feito de leite condensado, coco ralado e que fica com aspecto de toalha felpuda.

Currículo, cadê a poesia? a e i
o u pa pa para parafernália...
pensamentos e encontros..... en-
contros **pensamentos** e en-
contros **e encontros** pensa-
mentos e encontros **pensamentos**
e encontros *Cadê a poesia? ...*
pensamentos e encontros
e encontros *pensamentos e*
encontros **pensamentos** encon-

Currículo, cadê a poesia? a e i
o u pa pa para parafernália...
pensamentos e encontros..... en-
contros **pensamentos** e en-
contros **e encontros** pensa-
mentos e encontros **pensamentos**
e encontros *Cadê a poesia? ...*
pensamentos e encontros
e encontros *pensamentos e*
encontros **pensamentos** encon-

PENSAMENTOS E ENCONTROS EM UM DADO CURRÍCULO DE POÉTICAS VISUAIS

Anderson Luiz de Souza¹

1. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRGS - na linha de pesquisa Filosofias de Diferença e Educação. Especialista em Arte Contemporânea e Ensino da Arte - ULBRA (2011). Graduado em Moda (Bacharelado) CESUMAR Maringá/PR (2006). Professor auxiliar de ensino da Universidade Feevale, lecionando no curso de bacharelado em Moda e no curso de Artes Visuais (bacharelado e licenciatura). Ministra aulas em cursos de Pós-Graduação (Especialização) nas áreas de Arte e Moda. Professor no em cursos livres da área de Arte e Moda. Integrante do Processo C3. Membro do conselho editorial e colaborador do Informe C3 Periódico Eletrônico. Participa dos ESTUDOS DO CORPO. Integrante do Coletivo/Projeto Arquivo Temporário e do Coletivo M.A.L.H.A (Movimento Apaixonado pela Liberação de Humores Artísticos). Desenvolve trabalhos como figurinista, designer gráfico, ilustrador de Moda, estilista e fotógrafo experimental.

Dar aula¹, lecionar, encarar uma turma de estudantes, muitas vezes pode vir a ser algo desafiador. Algo que provoca aquele que assumirá a posição de professor a criar modos de ensinar, passar, trocar, compartilhar, explicar, falar, propor, dizer, indicar aquilo que lhe foi proposto, aquilo que lhe foi incumbido ou com que se incumbiu de trabalhar. Ainda mais quando se trata de uma proposta de aula que seja relativamente nova para aquele que irá lecioná-la. Digo “relativamente” porque pode também ser um assunto conhecido, mas que se torna “novo” pela abordagem que vem a ser necessária, de acordo com o contexto onde esta aula se insere. Penso que muito do que torna o ato de dar aula algo desafiador está no como trabalhar de forma que as ações propostas não percam a fecundidade.

E quando a proposta de aula é inserida dentro de um curso de Pós-graduação Lato Sensu (Especialização), o que considerar importante? Ou, ainda, que escolhas fazer para compor uma aula (não apenas uma, mas toda uma disciplina distribuída em algumas aulas, alguns dias, algumas horas) sobre um determinado assunto que, por mais que seja familiar ao professor, consiga estar inserido em um contexto de maneira que os alunos também estejam familiarizados (de modo geral) com o assunto? O que propor em aula? Como abordar o conteúdo? Como pensar o currículo?

Foi partindo destes questionamentos; que comecei a pensar este texto, que escrevo tomando como exemplo a disciplina de Laboratório de Imagem Digital proposta para a primeira edição

1. Texto escrito em consonância à orientação da Profa. Dra. Paola Zordan junto à pesquisa *Criação no desenhar a figura humana*, articulado ao projeto de pesquisa *Aparelhos disciplinares: poéticas, micropolíticas, educação*, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Parafernália II

do curso de Especialização em Poéticas Visuais². Disciplina que em seu plano de ensino se propunha a analisar e explorar os recursos de softwares gráficos e periféricos no desenvolvimento de propostas artísticas, explorando meios digitais com o objetivo de possibilitar ao aluno o desenvolvimento de linguagens próprias dentro do campo em questão e criando possibilidades de o aluno desenvolver trabalhos artísticos dentro e fora do ambiente digital.

Este foi meu desafio: como tornar tais propostas viáveis e fecundas, dentro de uma estrutura de tempo que, ao ser contrastada com toda sua amplitude de conteúdo, acaba por se tornar diminuta? E como, ainda, possibilitar que o aprendizado pudesse estabelecer cruzamentos e trocas com o que já havia sido trabalhado em outras disciplinas assim como com as disciplinas que ainda estavam por vir?

Imagem 01³



2. Curso ofertado no primeiro semestre de 2014, vinculado ao Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes (ICHLA) da Universidade Feevale/RS.

3. Desenho digital feito com o uso de mesa digitalizadora no programa Adobe Photoshop CS6, tomando uma foto como referência. O desenho foi sendo traçado por cima da fotografia escolhida, e a proposta inicial era traçar/riscar apenas as sombras ou as áreas mais iluminadas da imagem. Esta atividade foi sendo modificada por cada aluno, de acordo com a imagem escolhida, domínio do programa e destreza com a caneta ao desenhar sobre a mesa digital. Criação: Anderson Luiz de Souza.

Currículo, cadê a poesia?

Tais questionamentos me colocaram a pensar, me tirando o sono, tornando-se assunto de minhas conversas com outros professores do curso, assim como também com outros colegas. Pois, por mais que eu já lecionasse dentro do curso de graduação em Artes Visuais, em disciplinas com temáticas similares, montar as aulas para a disciplina em questão não era a mesma coisa. Assim como cada turma de graduação também nunca é igual! Mas neste caso o desafio era um pouco maior, já que, por se tratar de um curso de pós-graduação, fazia-se necessário trazer mais, ir um pouco mais além do que já se havia proposto. Ninguém me disse isso, mas eu me coloquei neste desafio, que era o de tornar a proposta estimulante não apenas para os alunos, mas também para mim.

Não se tratava de imprecisão no seu pensar, [...], mas de ecos, ressonâncias, reverberações de um mesmo núcleo do pensamento que pensava uma novidadeira pesquisa e que, por isto, deixava de ser núcleo e acometia a pesquisa por muitas bordas, superficializava-se e temperava a lidação pesquisadora, tornando-a diáfana, volátil, fluida, leve, lépida, porque já perdera toda perspicácia.⁴

Sentia-me acometido pelas dores da criação de uma proposta de aula que não se limitasse ao que já era comum para mim. A dor de ter que sair da zona de conforto ao trilhar outros caminhos, trilhas incertas, passando por zonas desconhecidas, estradas esburacadas, correndo risco, me colocava bem longe de esperar encontrar a fórmula mágica ou a receita certa para a aula perfeita. Mas me colocava em contato com muitas outras coisas com as quais eu poderia vir a compor tais aulas. Sofria as dores por ser atravessado por muitas coisas que violentavam o meu pensamento, me colocando a pensar e a gestar tais propostas de aula.

4. TADEU, 2004, p.8.

Paraferrnáticas II

Então alguém poderia ter me perguntado: por que eu não optei por ter simplificado as coisas? Se havia possibilidade de ter escolhido outro caminho para composição destas aulas, por que não ter optado por movimentos miméticos, escolhendo representar modelos de sucesso, especificando com precisão “objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que pudessem ser precisamente mensurados”⁵? Por que não operar com “teorias” “recheadas de afirmações sobre como as coisas deveriam ser”⁶?

Imagem 02⁷



5. SILVA, 2011, p.12.

6. Idem, p.13.

7. Gravura digital criada a partir da vetorização (via Corel DRAW X6) de fotografia e edição de cores, adição de filtros e texturas desenvolvidas (no Photoshop CS6) a partir da criação de *Brushes* (pincéis) específicos para esta imagem. Esta proposta, intitulada “Desrestauro”, se deu com a intenção de criar composições com imagens e adição de efeitos, pensando na imagem de fotos envelhecidas, desgastadas, desbotadas, manchadas, subvertendo o uso comum do Photoshop, que muitas vezes é utilizado na “correção” e no “restauro” de imagens. Criação: Anderson Luiz de Souza.

Currículo, cadê a poesia?

Bom, se tivessem me perguntado isso, eu responderia que, se me era dada a possibilidade de criar, por que então eu ficaria preso a uma representação? Como eu poderia possibilitar ao aluno o desenvolvimento de linguagens próprias sem que eu mesmo criasse a minha própria linguagem? Como trabalhar a criação de propostas dentro das Artes Visuais sem criar propostas que fossem instigantes? Penso estas questões instigado por Paul Valéry ao mencionar que Degas, em suas criações, também se recusava, de certa forma, os caminhos mais fáceis, optando por protelar o gozo, criando a dificuldade e temendo “os caminhos mais curtos.”⁸

Degas recusava a *facilidade* como recusava tudo que não fosse objeto único de seus pensamentos. Sabia apenas desejar sua própria aprovação, ou seja, contentar o mais difícil, o mais duro e o mais incorruptível dos juízes. [...] Não queria nada além do que achava mais difícil conseguir de si mesmo.⁹

Por favor, não tome o exemplo de Degas como regra. Repito que estas citações apenas ajudam a me colocar no exercício de pensar sobre o criar – não se trata de simplesmente copiar. Com Degas, penso sobre o que pode vir a ser potente em minhas propostas de aula, pensando também, com Tadeu, um currículo que não visa capturar o verdadeiro significado do que vem a ser um currículo, muito menos sua essência, mas se perguntando “qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?”¹⁰

E para responder mais esta pergunta é que me vi em meio à necessidade de experimentar coisas novas. Não digo apenas pesquisar novas bibliografias ou artistas que trabalham com arte

8. VALÉRY, 2012, p.16.

9. Ibidem.

10. SILVA, 2011, p.15.

Parafernália II

em meio a ambientes digitais, mas me colocar no exercício de experimentar a criação de propostas artísticas, pensadas a partir das referências pesquisadas. Não apenas propor movimentos, mas também me colocar em movimento.

Prestar atenção às correntes subterrâneas, aos movimentos moleculares que aí se passam, aos fluxos que aí brotam, que aí correm, que aí jorram. Não fazer do currículo uma máquina abstrata dirigida à formação de sujeitos. Aos processos de significação, interpretação e de subjetivação. Em vez disso: Experimentar. ¹¹

Desta forma, para criar as aulas para a já referida disciplina de laboratório de Imagem Digital, foi preciso olhar para todas as disciplinas que compunham o curso de Especialização e pensar quais os possíveis cruzamentos e usos que poderiam ser traçados a partir dos recursos de que eu dispunha (entendendo tais recursos enquanto conhecimentos técnicos, infraestrutura oferecida pelo curso, softwares e periféricos disponíveis). Diante das possibilidades criadas e das experimentações feitas até então, pensou-se algumas propostas que viriam a compor as aulas.

11. TADEU, 2004, p.8.

Currículo, cadê a poesia?

Imagem 03¹²



12. Assemblage digital criada a partir da vetorização (via Corel DRAW X6) de quatro fotografias. Embora a grande maioria dos alunos não tivesse experiência de uso deste software, o uso de ferramentas básicas e funções, como o rastreamento de contornos, possibilitou que os alunos pensassem e criassem uma infinidade de propostas a partir do uso do referido programa. Criação: Anderson Luiz de Souza.

Parafernália II

Mas, para promover encontros ainda mais potentes, as propostas desta aula foram lançadas em parceria com as propostas de outra disciplina, que os alunos desta Especialização teriam em paralelo com o Laboratório de Imagem Digital. A disciplina, intitulada Interseções da Imagem nas Artes, propunha abordar alguns processos e procedimentos calcados no uso da imagem através de projetos experimentais, assim como sua interação entre diferentes meios.

E, com os movimentos que foram se dando, as propostas de aula foram sendo criadas, compostas, em ação conjunta das duas disciplinas. Propostas “em conjunção, como faz o nadador ou o surfista com as ondas do mar, com a multiplicidade e o fluir do mundo.”¹³ Seguindo junto. Optando por “não teorizar um currículo nem praticar um currículo que seja o Juízo de Deus.”¹⁴ Compreendendo o Juízo de Deus como “palavra-de-ordem suprema. Aquela que para tudo, que congela tudo, que submete tudo a um critério transcendente.”¹⁵ Substituindo o Juízo de Deus, severo e imparcial por:

Decidir em cada caso, de acordo com as linhas de afecto e de velocidade que constituem as coordenadas daquele agenciamento ali, daquele encontro de corpos ali, daquela composição ali. Nenhuma regra abstrata. Nenhuma regra universal. Nenhuma regra moral.¹⁶

Pensando que, por mais clichê que isso possa parecer, “cada caso é um caso”, e que, em meio aos cruzamentos que foram se dando, não se ensinou, nem se ensinou a pensar, a dialogar, nem

13. TADEU, 2004, p.201.

14. Ibidem.

15. Ibidem.

16. Ibidem.

Currículo, cadê a poesia?

a comunicar, mas sim, deu-se condições para que se produzissem encontros, para “só pensar e só aprender”.¹⁷ Isso aconteceu a partir da proposta, nas atividades de aula, de ações que causassem estranhamento aos alunos, como o desenhar com o uso de softwares e periféricos (especialmente mesas digitalizadoras e mouse), com os quais eles não estavam habituados a lidar. Ou, ainda, propondo atividades que, com o uso destes mesmos materiais, possibilitassem a composição de imagens digitais de modos não esperados, modos dos quais não se tinha pleno domínio. Transitando sobre “a linha da bruxa, dos devires minoritários, das linhas de fuga”¹⁸. Provocando discussões sobre como cada aluno poderia lidar com o clichê, em meio aos “desastres” que aconteciam durante cada experimentação proposta. Questionando-os sobre: o que poderia haver de poesia em suas ações inesperadas? O que haveria de potente nas sensações de estranhamento que os atravessavam? Como que tudo aquilo que era trabalhado em aula mexia com o cotidiano de cada um? E como esses movimentos poderiam vir a ser traduzidos por eles de forma artística?

Na tentativa de ajudar a responder tais questões, foi proposto: a criação de livros de artista¹⁹ (físicos e digitais), experimentações com imagens fragmentadas usadas na composição de arte postal²⁰,

17. Idem, p.200.

18. Idem, p.201.

19. A produção artística que se apresenta como livro de artista “inclui o livro de artista propriamente dito (obras eminentemente gráficas), o livro-objeto (obras que se decidem ou indecidem entre o gráfico e o plástico) e os exercícios escultóricos que têm o livro apenas como referência formal ou temática (obras irredutivelmente plásticas), além de manifestações e publicações companheiras à sua produção (revistas, *page art*, *performances*, instalações etc.). A produção brasileira é relativamente pequena, inserida no contexto mundial através, principalmente, dos exercícios múltiplos da poesia visual e da arte postal, além dos sempre presentes livros únicos.” SILVEIRA, 2003, s/p.

20. A arte postal se popularizou no Brasil por volta da década de 1970, tornando-se um meio de expressão muito significativo naquele momento histórico/político que o país atravessava, “pois representava confiar na força subversiva da arte e, ao mesmo tempo, romper com o mercantilismo ao compartilhar criações com o maior número possível de pessoas” [...], era “a chance para subverter a repressão política e participar do debate artístico mais amplo, tudo isso assegurou até aos correios o papel de difusor

Parafernália II

gravuras digitais, *aquarelas-photoshópicas*, besteiras. Transitando entre a fotografia, o desenho, a pintura, o *assemblage*²¹, o Ctrl+Z, o Ctrl+B e o *Salvar como*. Em um jogo onde não há linearidade nas regras, mas que se desdobra em “redes de relações possíveis ou não de serem estabelecidas.”²² Convocando os alunos a virem a ser alunos-artistas-esperimentadores-poéticos-de-dados-digitais-analógicos-visuais.

Referências:

ASSEMBLAGE. In: Enciclopédia Itaú Cultural de artes visuais. Atualizado em 07/02/2012. Disponível em <http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=325>. Acesso em 14/06/2014.

de operações artísticas.” FREIRE, 2006, p.64-65.

21 “O termo *assemblage* é incorporado às artes em 1953, cunhado pelo pintor e gravador francês Jean Dubuffet (1901-1985) para fazer referência a trabalhos que, segundo ele, “vão além das colagens”. O princípio que orienta a feitura de *assemblages* é a “estética da acumulação”: todo e qualquer tipo de material pode ser incorporado à obra de arte. O trabalho artístico visa romper definitivamente as fronteiras entre arte e vida cotidiana, ruptura já ensaiada pelo dadaísmo, sobretudo pelo *ready-made* de Marcel Duchamp (1887-1968) e pelas obras *Merz* (1919), de Kurt Schwitters (1887-1948). A ideia forte que ancora as *assemblages* diz respeito à concepção de que os objetos díspares reunidos na obra, ainda que produzam um novo conjunto, não perdem o sentido original. Menos que síntese, trata-se de justaposição de elementos, em que é possível identificar cada peça no interior do conjunto mais amplo. ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTES VISUAIS.

22 COCCHIARALE, 2006, p.14.

Currículo, cadê a poesia?

COCCHIARALE, Fernando. Quem tem medo da arte contemporânea? Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.

FREIRE, Cristina. Arte conceitual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVEIRA, Paulo. Palestra “Livres d’artistes au Brésil : défis historiques et impasses actuelles”. In Colóquio *Livre d’artiste : l’esprit de réseau* Séminaire interuniversitaire Papier en action, Université Rennes 2 Haute Bretagne e Université Paris I – Panthéon-Sorbonne. Rennes, França, 16 e 17 de maio de 2003. Disponível em <<http://chasqueweb.ufrgs.br/~paulosilveira/livrosdeartistanobrasil.htm>> Acesso em 14/06/2014.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. Linhas de Escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

Currículo, cadê a poesia? a e i o

u pa pa pa para parafernália...

minutos do currículo poesia...

minutos do currículo mi-

nutos do currículo minutos do

currículo Cadê a poesia? ... Poe-

sia do currículo de poético... mi-

nutos do currículo poesia... mi-

nutos do currículo minutos

do currículo minutos minutos

Currículo, cadê a poesia? a e i o

u pa pa pa para parafernália...

minutos do currículo poesia...

minutos do currículo mi-

nutos do currículo minutos do

currículo Cadê a poesia? ... Poe-

sia do currículo de poético... mi-

nutos do currículo poesia... mi-

nutos do currículo minutos

do currículo minutos minutos

50 MINUTOS DO CURRÍCULO

Gilberto Silva dos Santos¹

1. Sua composição: Filosofia (Nietzsche, Deleuze e Foucault) e Educação Matemática. Sua pesquisa: PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde/UFRGS e Constituição de sujeitos e relações de poder.

Minuto 50
Talvez o currículo inicie suas atividades de forma tímida. Aos poucos, seus olhares são apresentados e sua plateia, com ares contemplativos, aguarda ansiosa pelo começo, pelo que está por vir, pelos possíveis acasos, pelas possíveis (trans)formações.

Minuto 45
Talvez seja apresentada sua área: sua região, sua microfísica¹, seus possíveis desejos e suas intenções – ou seriam fabulações? São tentativas apresentadas na possibilidade de pensar-se enquanto ação-criação-transformação-invenção-movimentação.

Minuto 40
Talvez, aqui, ele esteja plano, desarmado e disposto a (trans)formar – sem moldar – pluralmente. Compõe-se com olhares (pre)visíveis. E os olhares inesperados? Sim, os olhares díspares e imprevisíveis podem entrar! Vocês podem ficar, pois o currículo tem espaço, porém inicia-se o período de tensões-invenções não previsíveis.

Minuto 35
Tencionador. Plausível de interações. (INTER)AÇÕES. Modificações. Não da ordem linear e nem de ordem nenhuma. De outros sonhos; de outros desejos; de outras tantas possibilidades; de forças díspares; de (im)possibilidades pré-concebidas.

1. FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Org. Roberto Machado. 25. ed. – São Paulo, Ed. Graal, 2012.

Parafernália II

Minuto 30

Elas chegaram! As possibilidades mais temidas estão aqui. Inscrevem-se. Exigem. Entram. Pela frente. Pelo convite do minuto 40. Pela microfísica do minuto 45. O currículo já está na interação. Já não é mais o mesmo, aquele que iniciou no instante 50. Já é outra coisa. Outro movimento com outros desejos. Outra composição².

Minuto 25

Medo. Pavor. Já não se sabe o que se é. E, nesse instante, nem se deseja saber. Os conflitos apresentam-se, porém potencializam. Temos a sensação da experiência inventada, previsível de seguir outra performance, outro plano, outro desejo múltiplo, sem desconstruir sua singularidade. Apenas composto, fabulado, inventivo. Quase desenhado. É isso: estamos no tempo do rascunho.

Minuto 20

Rascunha-se. Do avesso, o que não se esperava. Já não temos o currículo como aquilo que se apresentou. UFA! Temos o nosso, rascunhado. No processo artesão de (trans)formar. No convite de (re)produzir, apenas se produziu. Somos egoístas e vamos guardá-lo. Escondê-lo. O que nossa (transform)ação compôs é apenas nosso.

Minuto 15

Novos desejos. Novos planos. Novos lugares. Ou seriam os mesmos? Há distâncias e encontramos-nos entre. Sim, no entre! Entre o currículo que se esperava ser e o currículo que se pensa ser. Do entre não passamos. Do entre não queremos sair! Entre, fique!

2. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. – Rio de Janeiro Ed. 34, 2010.

Currículo, cadê a poesia?

Minuto 10

Parece que vamos enxergar alguma forma, alguma finalidade. Estamos enganados. Entramos no jogo que não finda, que não quer acabar, mas que insiste em repetir-se, em insistentemente retornar³.

Minuto 5

Nós olhamos e já não somos iguais. Nossas narrativas são outras. Somos outros. Somos afirmativos ou, pelo menos, estamos nesse repetir-se, nesse ensaiar-se. O rascunho vira a obra, mas a obra já é rascunho que, por sua vez, insiste em configurar-se como belo⁴, mas está no movimento de (transform)ação.

Minuto 0

Talvez seja o instante de (re)começar, de inventar outros currículos, outras fabulações, outras composições. Novos artesanatos sem a possibilidade de identificá-los – sem conseguir representá-los – sem a necessidade de (re)viver. O belo é belo por si, sem jamais retornar. Ele é só aqui. Ele é agora. Ali, à frente, já será outro belo, outro artesanato.

Minuto – 5

Ainda nos falta! Falta muito. Tanto. Porém, não sabemos em que instante não vai mais faltar. E quando não faltar, desconfie. Nesse currículo doido/monstro, nesse desejo comum/regular, talvez esteja – nos seus 50 minutos – a possibilidade de afirmar. De buscar o desejo mais ferrenho em cada um desses 50 minutos. Talvez tenhamos o desejo de participar – compor – essa (fabul)ação curricular. Por outros tantos 50 minutos assim: imprevisíveis, potentes, artesanais, medrosos e retornáveis. Que eles voltem, mas que nós, não. Aliás,

3. NIETZSCHE, Friedrich. Vontade de potência. Trad. Mário Ferreira dos Santos. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2011.

4. FOUCAULT, Michel. Ditos e escritos, volume V: ética, Sexualidade. Polílica, Org. Manoel Barros da Motta; trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. – 3. Ed. – Rio de Janeiro. Ed. Forense Universitária, 2012.

Parafernália II

nós sempre estamos nos construindo, nos transformando e tentando ser aquilo que acreditamos que somos, mas os que acreditamos que somos já são outros tantos 50 minutos. A saber, são, talvez, 24 horas de nós mesmos...

Currículo, cadê a poesia? a e i o
u pa pa pa para parafernália...

minutos do currículo poesia...

minutos do currículo mi-

nutos do currículo minutos do

currículo Cadê a poesia? ... Poe-

sia do currículo de poético... mi-

nutos do currículo poesia... mi-

nutos do currículo minutos

do currículo minutos minutos

Currículo, cadê a poesia? a e i o
u pa pa pa para parafernália...

De que cores são os pensamen-
tos **cores pensamentos**

De que cores são os pensamen-
tos talvez um currículo... Cadê a
poesia? ... Poesia do currículo de

poético... poesia **cores pen-
samentos** De que cores são

os pensamentos **cores** De que

Currículo, cadê a poesia? a e i o
u pa pa pa para parafernália...

De que cores são os pensamen-
tos **cores pensamentos**

De que cores são os pensamen-
tos talvez um currículo... Cadê a
poesia? ... Poesia do currículo de

poético... poesia **cores pen-
samentos** De que cores são

os pensamentos **cores** De que

DE QUE CORES SÃO OS PENSAMENTOS?

Caroline Felipe¹



Título: Pensamentos que voam
Dimensões: A3
Grafite e aquarela sobre papel canson
Autora: Caroline Felipe

1. Artista plástica, Professora de Artes, graduada em Artes Visuais e no Magistério. Atualmente faz um curso de formação em Arteterapia com abordagem Junguiana. Trabalha de forma diversificada na Arte. Dentre pintura, desenho e colagem pode-se incluir a fotografia de detalhes sinuosos da vida cotidiana.

O garoto pergunta:
Por que tanta insatisfação?
O sábio responde e exemplifica:
Há um além antes de se ter visto...
Do qual sentes muita falta e que nada remediará.
Esta é a verdade e nada é tão verdadeiro quanto isto,

Parafernália II

Quanto este momento.

O jovem, cansado, então pergunta:

E o amanhã? Amanhã eu compreenderei o que falas?

O sábio responde:

Amanhã recordarás o que hoje se faz lenda.

E então compreenderás que a morte não é lenta, é saudável,

Árdua e viçosa,

É verdade não imposta,

É saída sem resposta.

O jovem inquieto questiona:

Não posso compreender tamanha grandeza!

O Sábio termina:

Aprenda a meditar no "Eu".

Esse "Eu" compreende tudo e responde a tudo.

Os pensamentos não podem ser capturados por caixas ou coisas. São invisíveis à matéria. Expressam sensações e tudo aquilo que não se pode pegar. A arte os traduz em imagem. A imagem pode ser falada, pela poesia, e somente por ela. A poesia não compreende a lógica, está destacada dela. Brinca com sons e com palavras, e estas são resignificadas e contemplam um novo pensar.

A arte nada tem em comum com o cotidiano mecânico a que a rotina nos incorpora. Nada tem de errado, tampouco de certo. Por isso há de criar espaços nas escolas, faculdades, palestras, enfim, no mundo acadêmico para a expressão do livre. Porque a arte é ser livre, livre de conceitos, julgamentos, direcionamentos, padrões (Contemporâneo, Moderno, Expressionista, Futurista, etc...). O que quero dizer com a pergunta, título do texto, é: até onde pode ir a criatividade? Que cor ela tem? O pensamento pode ter cor? Pode ter forma? Como seria isso?

Muitas perguntas podem aparecer e estimular um buscador de respostas que nem sempre são encontradas. Mas o interessante

Currículo, cadê a poesia?

é o caminho que ele trilha para encontrar algo.

Os Impressionistas buscaram respostas sobre o que de fato é a cor. Ela é vista da mesma forma nos diferentes horários do dia? Como representar isso na arte de maneira sensível? Traçaram um longo caminho, e só foram aceitos pela sociedade muito depois de criarem o movimento. Abriam uma porta. Depois desta, quantas outras formas de pensar a arte foram surgindo? Nomes diferentes, diferentes formas de ver e se relacionar com o que chamamos de arte, até os dias atuais, quando encontramos a arte Contemporânea, que reúne diversas maneiras de relação com a obra, ligada não apenas ao artista e sua ação, mas ligada ao espectador – vejam que interessante –, valorizando a conexão que existe entre eles.

Voltando ao aspecto da cor, gostaria de mencionar um autor e artista plástico, Israel Pedrosa, que diz o seguinte sobre esse tema:

A cor não tem existência material. Ela é tão somente uma sensação provocada pela luz sobre o órgão da visão. Epicuro, há mais de 2.300 anos, desenvolvendo o raciocínio de que "a cor guarda íntima relação com a luz, uma vez que quando falta a luz, não há cor", afirmaria que a coloração dos objetos varia de acordo com a luz que os ilumina. Concluindo que "os corpos não têm cor em si mesmos"¹.

Quando acontece de algum desejo

Aparecer na mente...

Agente não entende

Mas ao universo já é sabido de se querer.

Não há problema algum

Em sonhar algo que

¹ PEDROSA, 2008, p. 19.

Parafernália II

Se queira
Ora, se assim fosse,
Não seria permitido, no contrato da vida,
Assinalar em tons quentes a palavra
Sonho...

A maneira de ver as coisas e de transformá-las em poética está ligada aos conhecimentos. Isso é igual para todas as pessoas. Vemos que no espaço que se intitula escola há pouca pauta e exploração dentro do querer. O que o jovem quer? Sobre a inclusão se tem muitos discursos. São muitas palavras ao vento.

Para se incluir há de se trabalhar no sujeito a vontade de ser incluso no ambiente. Há de se abrir espaços no currículo escolar para o debate, o enfrentamento é inevitável. Vejo que as escolas tentam ao máximo não expor problemáticas, e deixam passar. Mas aí é que se encontra o ouro. Discutir, ouvir crítica, ser protagonista de um debate que influencia o grupo, ser adaptável, pôr para fora, dividir.

Não consigo imaginar outra forma para a inclusão, mas falo desse assunto de uma forma maior, não apenas a respeito dos deficientes, mas de todos os que são diferentes, de alguma forma, os ditos “destoantes” de um grupo. Como produzir uma sociedade mais consciente se não trabalharmos urgentemente nas escolas – e digo escolas por sentir a necessidade de trabalhos com o corpo docente também - a consciência da coletividade, trabalhando, junto, a autocrítica, a humildade e a tolerância? É aí que se encontra a ligação com o conhecimento, com aquele que faz diferença, motiva, movimenta e transforma as situações-problemas em situações necessárias ao movimento do grupo.

No estudo da cor, parodiando ou completando a sentença Quem vê mais sabe mais, podemos afirmar que também, quem sabe mais vê mais, formando um círculo evolutivo perpétuo: Quem vê mais sabe mais; quem sabe mais vê mais;

Currículo, cadê a poesia?

Quem vê mais sabe mais... Isso significa que cada nova visão amplia nosso conhecimento; conhecimento que amplia nossa visão que amplia nosso conhecimento...²

Oferecer um trabalho poético diferenciado nas instituições variadas da nossa sociedade é trazer formas de expressão artística buscando desenvolver situações específicas ou não. Desvincular a arte como forma de solução para problemáticas e apostar na liberdade pode ter o resultado da humanização, tão em falta nos dias de mecanização. Tocar no coração das pessoas jamais pode ser iniciado sem antes tocar no próprio coração. Vi, em um documentário, Manoel de Barros dizer que achava que os artistas sofriam alguma deficiência, pois eles viam as coisas não como elas eram, mas tinham uma visão distorcida daquilo. Acredito que o artista vê além da forma. Consegue montar sentido até mesmo em um prego insignificante enterrado em uma parede velha e esquecida pelo tempo. Tocar alguém pode ser um momento crucial para o desenvolvimento do potencial que há em cada indivíduo.

As lâmpadas da carruagem iluminavam com uma luz amarelada a estrada esburacada, que parecia ter sido cortada pelo meio de moitas e de uns matos rasteiros que iam terminar numa escuridão imensa que, aparentemente, se estendia para todos os lados. Soprava um vento, com um assovio diferente, selvagem, baixo.³

A citação acima é do livro “o Jardim Secreto, de Hodgson Burnett. Escolhi colocá-la no texto porque essa leitura me remete a essa iluminação que a educação pode trazer. Muitas vezes não se consegue perceber a luminosidade existente em nós mesmos, pois o tempo, a sociedade, com suas regras e conceitos, o meio

2. PEDROSA, 2008, p. 109.

3. BURNETT. 1993, p. 25.

Parafernália II

atravancam, digamos assim. O "mato" cresce ao redor, e a "carruagem" que é o nosso corpo se abala.

Na história mitológica de Pandora a curiosidade a leva a abrir a caixa das terríveis maldades mundanas, mesmo sendo alertada de que não poderia fazê-lo, o que traria consequências terríveis. Com medo de tudo que viu, sentiu-se culpada e tratou de fechar a caixa. A única coisa que restou foi a esperança.

A esperança é a luz da carruagem, nosso corpo. Essa lâmparina acesa é o nosso coração que necessita de organização, espaço e exercício de expressão. Há de se resgatar, nas pessoas, no geral, o dom do silêncio, da escuta, o dom da linguagem. Não esta linguagem presa na palavra dita, mas a das manifestações criativas provenientes dos seres humanos. O corpo é um grande veículo de expressão, que se dá nos movimentos, no traço, na voz. Todas as pessoas possuem noções estéticas.

O grupo Parafernália não tem a pretensão de formar artistas, músicos, dançarinos profissionais, ainda que um trabalho rico como esse possa despertar o lado mais guardado que uma pessoa possa ter. Este trabalho busca e acredita na vivência da capacidade humana de criar.

Há artistas que se destacam por uma sensibilidade especial aliada a um elevado grau de especialização no trato das cores, junção que evidencia talento e genialidade. Candido Portinari, um dos maiores coloristas de nosso tempo, "confessou a Augusto Frederico Schmidt que se considerava completo por ter sabido entrelaçar vocação e formação, o que valia por dizer: sensibilidade e técnica." Analisando a história do aprendizado, constatamos que todo o ser humano é capaz de evoluir a partir de seu nível de sensibilidade e de conhecimento.⁴

4 PEDROSA, 2008. p.117.

Currículo, cadê a poesia?

Chega mais perto e contempla as palavras.

Cada uma

Tem mil faces secretas sobre a face neutra

E te pergunta, sem interesse de resposta,

Pobre ou terrível que lhe deres:

Trouxeste a chave?⁵

Qualidade, luz, cor, profundidade

Que estão aí diante de nós,

Aí só estão porque despertam eco em nosso corpo

Porque este lhes dá acolhida.⁶

Muitos autores falam sobre a função de mediação. Mas o que é de fato mediar? Estar entre? E como fazer isso dependendo de um currículo proposto anteriormente? Como se posicionar em grupo sem estar à frente dele, mas entre ele? São difíceis perguntas com diferentes respostas.

O desafio da mediação cultural não é só provocar o olhar cognitivo do fruidor, como também conscientizá-lo de todas as nuances presentes na obra ou em sua relação com ela. Acima de tudo, é promover um contato que deixe canais abertos para os sentidos, sensações e sentimentos despertados para a imaginação e percepção, pois a linguagem da arte fala e é lida por sua própria língua. Qual o espaço oferecido para o silêncio em uma

5. Carlos Drummond de Andrade. Antologia poética. RJ, 1985.p.187.

6. Maurice Merleau-Ponty, Teoria e prática do ensino da arte, 2009. P.66.

Parafernália II

mediação cultural?⁷

*De quem é o olhar
Que espreita por meus olhos? Quando penso que vejo,
Quem continua vendo
Enquanto estou pensando?*⁸

CRIANDO OFICINAS

A primeira oficina foi apresentada em junho de 2013, no seminário do grupo Parafernália, com o título "De Que Cores São os Pensamentos".

Primeiro momento:

O estímulo

Foi trazida, a cada pessoa do grupo, uma frase de um poeta. Entre eles, Fernando Pessoa, Manoel de Barros, Paulo Leminski e Mário Quintana.

Nesse momento busquei estimular as pessoas ao sensível. Quando lemos uma poesia nos transportamos pra outro lugar fora da realidade, o lugar do oculto, da criatividade.

Depois as pessoas puderam ler a frase que receberam e alguns decidiram ler poesias de suas próprias autorias.

Segundo momento:

Slides

Foram passados slides de imagens de dois artistas vanguardistas que trabalhavam de formas semelhantes: Alexandre Calder e Juan Miró. Essas imagens foram trazidas para destacar a arte como forma de expressão livre, como um estímulo para a produção artística da oficina.

7. MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 2009. p.70.

8. PESSOA, Episódios: a múmia. In: O Guardador de Rebanhos e Outros Poemas. SP. 2004.

Currículo, cadê a poesia?

Terceiro momento:

Produção artística

Em cima de uma grande mesa foram espalhados diversos materiais, papéis coloridos, cola, lápis de cor, etc.

As pessoas foram convidadas a se apropriar dos materiais para escrever palavras e frases suas ou mesmo utilizar a frase que haviam recebido no início. De forma criativa e livre poderiam criar móveis, para pendurarmos no local do seminário.

Quarto momento:

Fechamento

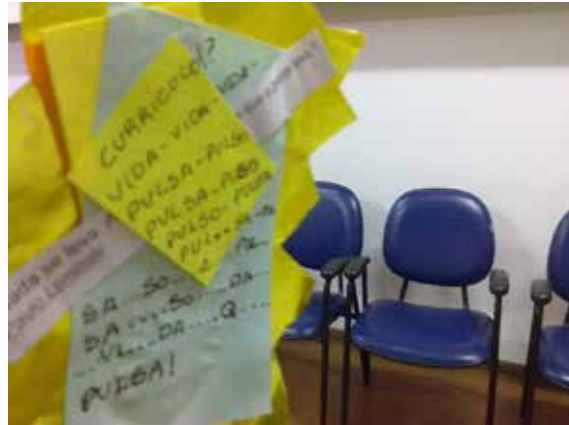
Como fechamento as pessoas poderiam falar sobre suas obras e ler as coisas que escreveram.

Fotografias da oficina:



Fotografias de Aline Caprioli

Paraferrnáticas II



Currículo, cadê a poesia?



Currículo, cadê a poesia? a e i o
u pa pa pa para parafernáticas...

Núcleo de Formação... Fabula-
ções

Núcleo de Forma-
ção... Fabulações

Núcleo de Formação... Fabulações

Cadê a poesia? ... Poesia do currículo

de poético... poesia

Núcleo de Formação... Fabula-
ções

Núcleo de Formação... Fa-
ções

Currículo, cadê a poesia? a e i o
u pa pa pa para parafernáticas...

Núcleo de Formação... Fabula-
ções

Núcleo de Forma-
ção... Fabulações

Núcleo de Formação... Fabulações

Cadê a poesia? ... Poesia do currículo

de poético... poesia

Núcleo de Formação... Fabula-
ções

Núcleo de Formação... Fa-
ções

NÚCLEO DE FORMAÇÃO COMPARTILHADOS E ABERTOS (OU POR FABULAÇÕES EM UM CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA)

Daniele Noal Gai¹

1. Educadora Especial, professora do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ênfase de estudos nas paraferrnalias didáticas e nas paraferrnalias do cuidado. Dedicar-se atualmente à educação especial, saúde mental, saúde coletiva e artes integradas. Líder do Paraferrnalias - Faced/Ufrgs: <http://atelierparaferrnalias.blogspot.com.br/>.

Como aprender com coisas que não existem¹. Uma vez iniciados os estudos, esforços! Esforços dobrados na escavação de qualquer detalhe que amplie as variações da matéria de estudo. Rodeando os estudos, a evasão, a irrupção, a imersão e o anacronismo. Estudar, em alguma medida, é arremessar-se. Ir dois ou três passos para o lado, algum a frente, dois e um para trás. Tal como quem fabula, varia, formula, risca, risca e apaga: um estudo precisa fazer exercício intelectual rigoroso. Exercícios, sejam quais forem, que disparem hipóteses, erros, equívocos, conectividades e precariedades. Exatamente nessa ordem é que se iniciaram os estudos de currículo de um curso de licenciatura em pedagogia. Investimento de comissão de graduação embrenhada em seu fazer: ponderar processos, estudar as efetividades do curso, liberar demandas acadêmicas, abrir novos processos, questionar sistemas de avaliação nacional de curso, imprimir calendário geral da universidade, implantar calendário uniforme de curso. Porém, não necessariamente nessa ordem dita, tampouco com a veracidade que se espera. Grande fato é que chega algum momento, em algum tempo, em algum acúmulo, que as coisas precisam ser colocadas em estudo. A fim de mudar suficientemente o atual, o virtual, a matéria, o conteúdo, “o animal que logo sou²”. Um ponto da resolução, um novo artigo na legislação, alguma cláusula nova. Não, nada disso em curso. O que estoura verdadeiramente e pinga, um e um os pingos, e enche e provoca irrupções: as vidas possíveis dentro de um currículo. Não necessariamente se fala daquele que vive o currículo, o personagem,

1. 31º Bienal de São Paulo 2014

2. DERRIDA (2011)

Paraferrnáticas II

o sujeito, o amante, a senhora da rua do lado. Diz-se aqui o que coloca os corpos todos a pulsar. O que provoca presença, aquilo que vem antes da palavra, antes da formação, antes da avaliação, do estar e cumprir com o que se pede ali. O que traz o entusiasmo conceitual, o que enfrenta as dores e permanece, faz ficar, obriga querer olhar mais perto, embora envergonhado, embora sem jeito. Mesmo que com dúvidas, se quer permanecer. Alguém, alguma coisa, algum elemento, todos os vãos: algo é querencioso, e quando o é? Quais são as vidas que superam o currículo de licenciatura em pedagogia? Alguma vida respinga aí, de um currículo de curso? O que se quer alertar aqui é que um currículo requer cuidados e atualizações. Intensidade e extensividade nas formas mofadas. Currículo prestes a ser artesanalmente troçadas. Um currículo não existe, ele precisa de operadores. Uma vez que é preciso vivê-lo, minimamente, com entusiasmo e saúde: cuidemo-nos por dentro dele. Quem dali faz evaporar-se? Diz-se que em grande parte das aulas, das disciplinas, das etapas, dos seminários, o cansaço abate, a tristeza arrebatada, as flores secam. Quando é que cabe um pouco: dos descabimentos, do ar, da suspensão, da criação, dos blocos de sensações evasivos, os blocos de criação? Como quem molda bolha de sabão, moldar o currículo. Sim, moldá-lo plasticamente. Isso requer entender de generalizações, como das minúcias e miudezas de uma atuação pedagógica. Colocar relevo no currículo, que pode ser moldado como quem molda bolhas de sabão. Tem um estouro, um colorido, um pequeno arco-íris ali. Tem uma vida, um sangue, um testemunho, um incômodo, um perigo. As grandes intenções, aquelas políticas, são postas em evidência nas arenas de estudo deste currículo. Mas, como, verdadeiramente embrenhar-se na ética que faz o projeto de currículo. Uma ética da coisa toda, e, sobretudo, uma ética que vingará. Uma boa memória celebra seus acúmulos e, especialmente, a revitalização e vigor dela mesma. Uma memória em atualização: assim se faz um retorno às produções de um currículo com idade bastante avançada. Seja qual for o

Currículo, cadê a poesia?

número de vezes que ele sofreu alterações e reformulações, sua história data desde lá, da primeira vez que se fez currículo de curso. Há muito forma pedagoga e pedagogos ou profissionais licenciados em pedagogia. Uma vez que as práticas pedagógicas inovadoras são requeridas pela contemporaneidade, um currículo outro é exigido. Com o pensamento pós-nietzschiano da diferença, proposto por Gilles Deleuze, Michel Foucault, Roland Barthes, Giorgio Agamben e Jacques Derrida pensou-se aqui em uma lista e estratégias. Um currículo composto por núcleos de formação compartilhados e abertos. Que se faz em meio a experimentações nômades, generalistas, evasivas, eletivas. Nem excessivo tampouco vazio, e abrasador de aprendizagem. Uma lista com formações sedentárias entre os núcleos de formação. Lista de passagens, de conectividades, de combinações, de alternâncias, de variações, de sobreposições. Lista: linhas de fuga, áreas abertas, temáticas de interesse, formações mínimas em pedagogia, movimentos criadores, espaços de aprofundamento, horas de leituras, dias de aprendizagem, pesquisa, ensino, extensão... Currículo tomado por linhas, veredas, gambiarras, sensibilidades, atalhos, fluxos... Lista: possibilidades de travessia, modificação de limites, outros intercessores, ampliação de contornos... Lista: distância da lógica disciplinar, da sequenciação, das etapas lineares, da interdisciplinaridade, da integração, da dialética, da escolarização, da reprovação, da evasão, dos discursos teóricos, unitários, formais e discursivos... Lista: qualidade nos estudos, aprofundamento nas investigações em educação, dedicação à matéria de interesse, movimentos potentes, movimentos diversos de estudos a serem agenciados Espaços escolares e não escolares? Educação especial. Educação social. Educação de jovens e adultos. Educação infantil. Educação básica. Gestão, coordenação, supervisão... Espaços compartilhados, abertos, móveis, reflexivos, plásticos, mutantes, nômades. Espaços que mobilizem os movimentos, os processos, os atravessamentos, os cruzamentos, as paragens, as passagens, as

Parafernália II

trocas de saberes... Ideal, somente àquele que faz as escolhas de suas disciplinas, de suas aulas, de seus professores, de seu currículo... Ideal para aquele que se equivoca e reprova em seus próprios arremessos. Currículo não escolarizado, pelos esforços de oposição, de revisão, de minoração, de luta... Misturar tudo do currículo. Território coletivo. Coletivos socialistas. Coletivos comunistas. Coletivos anarquistas. Coletivos do território. Paradoxalmente interagem forças diferenciadas, dispositivos disciplinares, experimentações, desentendimentos, compreensões, responsabilidades, educação, conflitos, relações, resistências, imobilidades... Todos os campos de experimentações ao currículo para que ele mesmo responda a pergunta: Currículo, cadê a poesia?

NÚCLEOS DE FORMAÇÃO COMPARTILHADOS E ABERTOS

Conjunto de temas e/ou de abrangências do currículo:

- das áreas de formação em educação;
 - das áreas do conhecimento;
 - das linhas de pesquisa,
- dos interesses e indicativos para a formação em licenciatura em pedagogia.

Interessa:

- a diversificação de ênfases;
- a multiplicidade na formação;
- a multiplicidades em ações e práticas;
- o encontro com saberes de experiência;
- as diferenças epistemológicas aparecerem;
 - a formação de coletivos;
- o aprofundamentos nas temáticas de interesse;
 - dedicação a matéria de afinidade;
 - experimentações da docência;
 - formação ético-estético-política.

Currículo, cadê a poesia?

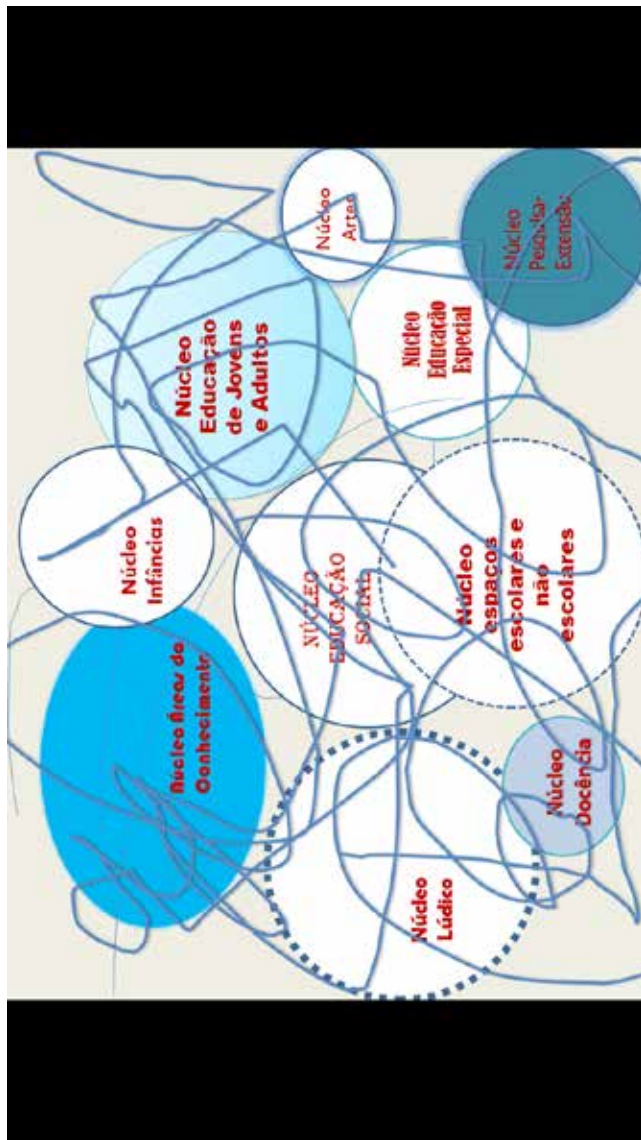
Sobre a prática dos núcleos:

- o curso ofereceria pelo 8 Núcleos a serem perpassados de modo eletivo pelos estudantes ao longo de sua formação. Entende-se que o Núcleo seria composto por um conjunto de pelo menos 3 e no máximo 5 temas, que podem ser organizados em disciplinas e/ou aulas abertas. A matrícula é eletiva e se dará semestralmente na transcorrência do curso. Ou seja, entre o ingresso e a formatura do estudante seriam cursados diferentes Núcleos. Sendo que no período de ingresso e no período de formatura seriam indicados e oferecidos 2 Núcleo referentes a docência específica da licenciatura em pedagogia. A matrícula no primeiro período de curso seria condicionada a orientação da comissão de graduação. Haveria ajustes entre Núcleos desde que direcionados a temas que favorecem a compreensão de aspectos específicos do curso.

PPT precário, tosco e riscado (qualquer criação há ali)



Parafernália II



Currículo, cadê a poesia? a e i o u pa pa pa para parafernália...

Núcleo de Formação... Fabulações Núcleo de Formação... Fabulações Núcleo

de Formação... Fabulações Cadê a poesia? ... Poesia do currículo

de poético... poesia Núcleo de Formação... Fabulações

ções Núcleo de Formação... Fa-

Currículo, cadê a poesia? a e i
o u pa pa pa para paraferná-
lias... O que pode um corpo... O
que pode um corpo... O
que pode currículo O que pode
um corpo... talvez um currícu-
lo... Cadê a poesia? ... Poesia do
currículo de poético... poesia O
que pode um corpo... O
que pode currículo O que pode

Currículo, cadê a poesia? a e i
o u pa pa pa para paraferná-
lias... O que pode um corpo... O
que pode um corpo... O
que pode currículo O que pode
um corpo... talvez um currícu-
lo... Cadê a poesia? ... Poesia do
currículo de poético... poesia O
que pode um corpo... O
que pode currículo O que pode

O QUE PODE UM CORPO NO ENCONTRO COM UM CURRÍCULO?

Wagner Ferraz¹

Samuel Edmundo Lopez Bello²

1. Mestre em Educação pelo PPGEDU/UFRGS na linha de pesquisa Filosofias da Diferença e Educação. Graduado em Dança, bailarino e performer. Coordenador dos Estudos do Corpo/INDEPIn (estudoscorpo.wordpress.com).

2. Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Campinas. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O corpo e sua produção disciplinar

Corpo e currículo: o que pode haver de aproximação entre os dois? Neste texto não nos preocupamos em destacar possíveis aproximações entre um e outro, mas pensar os encontros que podem se dar entre ambos, mostrando que o que pode acontecer entre um corpo e um currículo pode reverberar na constituição de um corpo e pode, também, dar condições para pensar diferentes usos de um currículo. Começaremos apresentando a noção de corpo com que estamos tratando, pois esse tema circunscreve e atravessa diferentes campos de estudo e pesquisa. Tratamos aqui com Michel Foucault no campo da educação, levando em consideração que:

É com o corpo que se vive e se morre, é com o corpo que se afeta e no corpo que se é afetado, é no corpo que se vivem experiências, pelas formalidades morais e regras culturais, pelas condições que se tem para possibilidades éticas de constituição de si. É pelo e com o corpo que conduzimos a nós mesmos e encontramos possibilidades de conduzir as condutas dos outros, é no corpo que se dá a vida, é no corpo que o próprio corpo acontece. É com o corpo que se produz a si mesmo, é com o corpo e no corpo que se encontra ou se vive as possibilidades de liberdade e resistência. É com o corpo que se tem condições de exercer e/ou estabelecer relações de poder sobre outros corpos. É com o corpo que se vem a realizar atos políticos. É no corpo que tudo isso se dá, mas o corpo não “é”, o corpo “vem a ser”¹.

1. FERRAZ e BELLO, 2013, p. 255-256.

Parafernália II

Poderíamos pensar o corpo² com tantos pensadores e pesquisadores de diferentes tempos que constituíram seu modo particular de referi-lo. No entanto, tratamos aqui com Foucault, que destaca o poder disciplinar sobre o corpo visando o aumento das suas habilidades, tornando esse corpo “tanto mais obediente quanto mais útil³”, formando uma política de coerções, um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada dos seus elementos, gestos, comportamentos... “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, “corpos dóceis”, aumentando as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminuindo essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”⁴.

Sendo assim, para um corpo ter condições de alcançar objetivos propostos por uma prática, necessita realizar essa prática da forma considerada mais adequada possível, atendendo ao que se tem por certo na realização dessa atividade. Por exemplo: para realizar uma cambalhota no chão e no final ficar em pé sem se machucar e se utilizar disso como algo performático, cênico ou como atividade para manutenção da “saúde física⁵”, um corpo precisa se submeter à realização desta ação por muitas vezes, para que assim possa chegar ao resultado dito certo. Então deve se submeter ao exercício da ação para se tornar útil para sua própria realização – submisso e útil. “A disciplina fabrica assim corpos submissos e

2. Falamos “o corpo” não como algo universal e totalizante, mas para indicar um modo de pensar específico de um filósofo, sendo neste caso “o corpo” para Foucault. Mas ao falarmos de “um corpo” estamos nos referindo a uma condição de existência atravessada por discursos, saberes, culturas, história, verdades, costumes e todas as possibilidades de ir se constituindo por meio de diferentes práticas no decorrer de uma vida.

3. FOUCAULT, 1987, p. 119.

4. FOUCAULT, 1987, p. 119.

5. Saúde física é um termo comumente utilizado por muitas áreas para falar do cuidado com o corpo, cuidado especificado como saúde física e saúde mental, que remete ao dualismo corpo/mente. Utilizamos aqui para apontar essa questão, mas não vamos nos deter nela e não é nessa perspectiva binário que escrevemos, mas, sim, pensamos um corpo em que tudo se dá, um corpo da multiplicidade e/ou como superfície de inscrição da vida.

Curriculo, cadê a poesia?

exercitados, corpos ‘dóceis’⁶. Não se trata de ser forçado a fazer algo até conseguir realizar, mas a disciplina do/no corpo pode ser pensada como o esforço e dedicação realizados para ter domínio de uma ação, de uma conduta e dos usos de um corpo. Foucault (1987) fala sobre isso em seu livro *Microfísica do Poder*:

Eu penso que, do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, metódico. Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias... E depois, a partir dos anos sessenta, percebeu-se que este poder tão rígido não era assim tão indispensável quanto se acreditava, que as sociedades industriais podiam se contentar com um poder muito mais tênue sobre o corpo. Descobriu-se, desde então, que os controles da sexualidade podiam se atenuar e tomar outras formas... Resta estudar de que corpo necessita a sociedade atual...⁷.

O poder disciplinar, para Foucault (1987), tem a função de adestrar, fabricar indivíduos. Como técnica específica de um determinado poder, toma os indivíduos como objetos e ao mesmo tempo como instrumentos de seu exercício. Não se trata de um poder triunfante, mas de um poder modesto, desconfiado e permanente. “O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame”⁸.

6. FOUCAULT, 1987, p. 119.

7. FOUCAULT, 1979, 147-148. Nesta passagem Foucault cita os controles da sexualidade, que podemos traduzir como os controles do corpo, pois a sexualidade torna-se um dispositivo de controle de corpos, de modos de existência e de populações. CASSAL, GARCIA e BICALHO, 2011, p. 466.

8. FOUCAULT, 1987, p. 143.

Paraferrnáticas II

Disciplinar um corpo significa, pois, sujeitá-lo, mantê-lo sob controle. E é um controle que funciona bem porque se encontra introjetado, incorporado pelo indivíduo. Ser disciplinado significa possuir um autocontrole, não necessitar de comandos externos. No entanto, os efeitos do disciplinamento moderno dos corpos não são apenas negativos; se a disciplina constitui-se numa tecnologia de poder que permitiu a submissão e o controle, ela também proporcionou a emergência de uma consciência sobre o próprio corpo. E, como no reino do poder há sempre uma correlação de forças, de maneira que ao exercício de um poder corresponde sempre uma reação contrária, o disciplinamento também enfrenta como efeito uma espécie de "revolta do corpo": a reivindicação do corpo próprio, a afirmação de um corpo ativo, para além das tecnologias de controle⁹.

Esse é o corpo de que estamos tratando aqui, um corpo produzido por práticas disciplinares, o corpo que se constitui na experiência da disciplina, não sendo essa nem boa nem ruim, mas um modo de constituir corpos, de educá-los para determinadas práticas, circunstâncias, vida social, com valores legitimados por determinadas culturas como verdades que indicam como se deve ser – verdades essas que tantas vezes podem ser acionadas pelos usos de um currículo.

Um currículo

Uma teoria do currículo deve discutir, pelo menos, quatro questões centrais: "a questão do conhecimento e da verdade; a questão do sujeito e da subjetividade; a questão do poder; a questão

9. GALLO, 2006, p. 24-25.

Currículo, cadê a poesia?

dos valores"¹⁰. O mais óbvio naquilo que compõe um currículo é a questão do conhecimento e da verdade, supondo que é o que deve ser ensinado; o menos óbvio tem a ver com sujeito e subjetivação. Centrando na questão do conhecimento e sua transmissão, é comum esquecer que "todo currículo quer modificar alguma coisa em alguém, o que supõe, por sua vez, alguma concepção do que é esse alguém que deve ser modificado"¹¹.

Ao pensar um currículo, o fazemos na tentativa de que alguém venha a aprender questões relativas ao mundo do trabalho, ao meio ambiente, às leis de trânsito, às inquietações sobre gênero, aos problemas de saúde (como a prevenção de certas doenças ou o tratamento de outras) e tantas outras questões, para, assim, se tornar uma pessoa "preparada para a vida" ou para determinadas circunstâncias com as quais pode vir a se deparar. Tudo isso se dá pensando modos de normalização, diferenciação, a singularidade de cada um ou como tornar "todos iguais". Por isso:

Em vez de perguntar "O que é este currículo?" (que levaria à essencialização e à igualação do não-igual), privilegia um certo comportamento do pensamento, indagando: 1) QUEM QUER? Quem é aquele que quer? O que quer aquele que diz? Quais são as forças que dominam aquele que quer isso? Qual a vontade que possui aquele que quer isso? Quem, então, se exprime e, ao mesmo tempo, se oculta naquele que quer isso? Qual o seu tipo, isto é: a vontade, a força, o lugar e a ocasião em que ele quer? Quem ou de qual ponto de vista quer isso? Esta vontade de poder (este "quem"?) supõe o quê? Qual a imagem do pensamento pressuposta por esse tipo, que não é um indivíduo, mas aquele que quer a vontade de? O que quer aquele (tipo) que diz, pensa, sente ou experimenta isso? O que quer

10. CORRAZA e TADEU, 2003, p. 37.

11. CORRAZA e TADEU, 2003, p. 38.

aquele que não poderia dizer, pensar, sentir ou experimentar isso, se não tivesse tal vontade, tais forças, tal maneira de ser? 2) QUANDO QUER? Em que condições? Em que caso(s)? 3) ONDE QUER? Lugares? Circunstâncias? Pontos de vista? 4) COMO QUER? Por quais operações? Por quais configurações de forças? 5) QUANTO QUER? Intensidade das forças que querem isso? Extensão da vontade que quer isso?¹².

De modo geral, um currículo é constituído por saberes, e um professor normalmente está preocupado em como fazer uso desse currículo, como fazer com que esses saberes cheguem a seu aluno e produzam efeitos para transformá-lo. “E se o currículo, em vez disso, fosse concebido como um encontro, uma composição? Isso não mudaria tudo?”¹³. Poderíamos então pensar o currículo não apenas como um documento onde se encontra uma lista de conteúdos a serem trabalhados, mas o currículo como aquilo que dá condições para movimentar um corpo, aquilo que provoca um corpo quando lhe apresenta possibilidades para agir.

Não sendo um currículo apenas aquilo que diz o que um corpo deve ser, mas que diz que um corpo pode se movimentar por um infinito de possibilidades, “poderíamos começar por imaginar que corpos, os mais heterogêneos, os mais disparatados, os mais improváveis (“sorvete flambado com suspiro”), se encontram e se combinam no currículo”¹⁴. Teria assim o corpo, no encontro com práticas disciplinares oriundas de um currículo, possibilidades de se constituir, de se tornar algo que seja efeito da composição das disciplinas e dos vazamentos produzidos nessas práticas disciplinares. Compreendendo que, ao viver a experiência da diferentes disciplinas, um corpo produz outras possibilidades de experiências, tendo o currículo como condição para experimentar muitas práticas,

12. CORAZZA, 2012a, p. 11-12.

13. TADEU, 2002, p. 55

14. TADEU, 2002, p. 55

e não apenas como a verdade a ser seguida de olhos fechados. Desse modo, teríamos um currículo repleto de encontros.

Encontros entre um corpo e um currículo

O currículo e a educação, para Tadeu (2002), “... podem ser concebidos como uma arte do encontro e da composição, na qual o que importa não é a forma e a substância, o sujeito ou o objeto, mas o que se passa entre os diferentes corpos que habitam um currículo...”¹⁵. Nos encontros¹⁶ e combinações de um corpo com o currículo pode-se ter como efeitos a realização de determinadas ações que constituirão diferentes modos de vida, pois “... não há currículo que não indique entradas e saídas para novas vidas, percursos para outras formas de existência, incidências sobre inéditas possibilidades de viver...”¹⁷.

O que pode se dar como encontro no ato de pensar acionado por um currículo, e nas possíveis criações a partir do que se encontra neste, não se dá como modo de encontrar um jeito exato de constituir um corpo. “Não se trata mais de saber o que um currículo, considerado como objeto, faz a um educando,

15. TADEU, 2002, p. 47.

16. “(...) a noção de encontro é muito importante para Deleuze, pois é o novo e o diferente (por fim, um acontecimento) que se experimenta num encontro que dá o que pensar. Então, as noções de experimentar e encontrar estão intimamente ligadas ao pensamento: ter uma experiência significa vivenciar uma situação a partir de um encontro com algo e esse algo libera acontecimentos que dão o que pensar”. LA SALVIA, 2010, p. 10. Na aula de Deleuze sobre Spinoza, de 24/01/1978, ele diz: “O que pode acontecer se meu corpo é feito desse modo, uma certa relação de movimento e de repouso que subsume uma infinidade de partes? Podem acontecer duas coisas: eu como alguma coisa que eu adoro, ou então, outro exemplo, eu como alguma coisa e caio envenenado. Literalmente, em um caso eu fiz um bom encontro, e no outro, fiz um mau encontro. (...) Quando eu faço um mau encontro, isso quer dizer que o corpo que se mistura com o meu destrói minha relação constitutiva, ou tende a destruir uma de minhas relações subordinadas. (...) Quando eu como alguma coisa que me convém, se dá o inverso”.

17. CORAZZA, 2012a, p. 02.

considerado como sujeito. Nem quais são os saberes que constituem um currículo"¹⁸, nem os saberes e verdades que constituem um corpo por meio do currículo, nem que corpos se podia descrever antes dos encontros com o currículo. "O que interessa agora é saber quais composições são feitas e quais composições podem ser feitas e se elas são boas ou más do ponto de vista da potência de agir"¹⁹. Ou seja, o que interessa é pensar o que pode um corpo²⁰ que se constitui no encontro com um currículo, tomando esse encontro como aquilo que coloca em variação a potência de agir²¹.

Então retomamos a questão: O que pode um corpo no encontro com um currículo? Não temos uma receita exata de tudo o que pode, não temos como mensurar, enumerar, classificar e definir tudo o que pode. Podemos ter expectativas, imaginar tendências, indicar possibilidades, traçar planos disciplinares para docilizar um corpo, mas não temos como saber o que de fato ocorrerá. Algumas coisas sairão como previsto, mas outras provavelmente se darão de outro modo, outras não ocorrerão, outras entenderemos como erros, algumas como fruto do acaso, porém tudo o que for praticado/pensado por meio de um currículo será possibilidade de constituir um corpo. Assim um corpo será atravessado pelos saberes, discursos, valores, verdades produzidas no e por um currículo.

18. TADEU, 2002, p. 54-55.

19. TADEU, 2002, p. 54-55.

20. "O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, o que o corpo (...) pode e o que não pode fazer". SPINOZA, 2011, Ética III, Prop. 2, p. 101. Só se sabe o que pode um corpo no encontro com outros corpos. Por mais que se tenham noções e prescrições de que um corpo, em uma determinada condição anatômica, sociocultural, econômica, estado emocional, possa realizar algo de uma forma esperada em uma situação específica, sempre há algo que pode nos escapar, e o que um corpo pode só saberemos vivendo determinadas situações.

21. Deleuze & Guattari (em Mil Platôs, vol. 4, 1997, p. 36) buscarão em Spinoza a "relação de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, que agrupa uma infinidade de partes, corresponde um grau de potência. Às relações que compõem um indivíduo, que o decompõem ou o modificam, correspondem intensidades que o afetam, aumentando ou diminuindo sua potência de agir, vindo das partes exteriores ou de suas próprias partes".

Porém isso não garante que um corpo se torne algo previsível, mas, sim, que se torne um corpo composto por condutas previsíveis e, ao mesmo tempo, um corpo que se conduza de formas inesperadas em alguns momentos, um corpo que cria modos de viver, de estudar, de cantar, de dançar, de escrever, etc. Um corpo em processo de subjetivação que, a cada experiência no encontro com um currículo, terá sua potência de agir aumentada e/ou diminuída, o que lhe proporcionará condições para se conduzir a se tornar o que não sabemos, mesmo carregando consigo parcelas de previsibilidade. Um corpo no encontro com um currículo pode produzir condições para variar em si mesmo, para criar a si mesmo, para se tornar uma composição de identidades, representações vazadas e fissuradas pelas possibilidades do vir a ser. O que devemos levar em consideração é que um currículo pode modificar um corpo e suas condutas, tudo o que o constitui, por meio de modos de pensar as práticas educativas que incidirão sobre um corpo e suas possibilidades de constituição. E esse movimento possibilitará pensar os usos que se fez de um currículo nesse processo e os usos que podemos vir a fazer.

Referências:

CASSAL, Luan Carpes Barros; GARCIA, Aline Monteiro; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. Psicologia e o dispositivo da sexualidade: biopolítica, identidades e processos de criminalização. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 42, n. 4, pp. 465-473, out./dez. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/revistapsico/article/view/8600>. Acesso: 27/07/2014.

Parafernália II

CORAZZA, Sandra & TADEU, Tomaz. Composições. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORAZZA, Sandra. O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação. IX ANPED SUL, 2012a. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/128/78>. Acesso: 02/03/2013.

DELEUZE, Gilles. Spinoza - Cours Vincennes 24/01/1978. Tradução: Francisco Traverso Fuchs. Disponível em: <http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=194&groupe=Spinoza&langue=5>. Acesso: 27/07/2014.

DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix. Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 4. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 54, 1997.

FERRAZ, Wagner; BELLO, Samuel Edmundo Lopez. Estudar o Corpo: do que (não) se trata. In. FERRAZ, Wagner; MOZZINI, Camila (Orgs.). Estudos do Corpo: Encontros com Artes e Educação. INDEPin: Porto Alegre, 2013.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: História da violência nas prisões. 33ª ed. Trad. Raquel Ramalheira. Petrópolis, Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. 9ª ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979.

GALLO, Silvio. Corpo ativo e Filosofia. In.: Moreira, Wagner Wey (Org). Século XXI: A Era do Corpo Ativo. Campinas, SP. Papyrus Editora, 2006.

LA SALVIA, André Luis. Por uma pedagogia do conceito. Revista SABERES, Natal – RN, v. 2, m.5, ago. 2010. Disponível em: <http://>

Currículo, cadê a poesia?

www.cchla.ufrn.br/saberes/Numero5/Artigos%20em%20Filosofia-Educacao/Andre%20Luis%20La%20Salvia_POR%20UMA%20PEDAGOGIA%20DO%20CONCEITO_7-17.pdf. Acesso: 02/03/2014.

SPINOZA, Benedictus de. Ética. Trad. Tomaz Tadeu. 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. Revista Educação & Realidade. Vol 27, nº 2, jul./dez.2002. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25915/15184>. Acesso: 28/06/2013.

Currículo, cadê a poesia? a e i o
u pa pa pa para parafernália...

Por uma artesanía do pensa-
mento **artesanía do pen-
samento**

Por uma artesanía
do pensamento... talvez um cur-
rículo... Cadê a poesia? ... Poesia

do currículo de poético... **arte-
sania do pensamento**

Por uma artesanía do pensa-

Currículo, cadê a poesia? a e i o
u pa pa pa para parafernália...

Por uma artesanía do pensa-
mento **artesanía do pen-
samento**

Por uma artesanía
do pensamento... talvez um cur-
rículo... Cadê a poesia? ... Poesia

do currículo de poético... **arte-
sania do pensamento**

Por uma artesanía do pensa-

POR UMA ARTESANIA DO PENSAMENTO (de cozinha) e uma política de escrita (DE MESA DE BAR), pois que preferiria pensar a escrita com saúde

Daniele Noal Gai¹
Ricardo Burg Ceccim²

1. Educadora Especial, professora do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ênfase de estudos nas parafernalias didáticas e nas parafernalias do cuidado. Dedicada-se atualmente à educação especial, saúde mental, saúde coletiva e artes integradas. Líder do Parafernalias - Faced/Ufrgs: <http://atelierparafernalias.blogspot.com.br/>

2. Mestre em Educação (UFRGS), Doutor em Psicologia (PUC-SP) e pós-doutor em Antropologia Médica pela Universitat Rovira i Virgili (Espanha), é professor de Educação em Saúde (Departamento de Assistência e Orientação Profissional - UFRGS), responsável pelo Grupo Temático de Educação em Saúde, coordenador do Grupo de Pesquisa de Educação e Ensino da Saúde (Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq), membro da Comissão de Graduação em Saúde Coletiva (UFRGS), coordenador da Comissão de Residência - Multiprofissional - em Saúde (Coremu/UFRGS), coordenador do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPGCOL) e membro do Comitê Local de Iniciação Científica (Pró-Reitorias de Pesquisa e de Pós-Graduação UFRGS).

Artesania do Pensamento

Este título está composto de textos. Este título foi composto a partir de fragmentos de pensamento que estão sendo abertos e escritos para uma tese de doutorado do Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU/UFRGS. A tese percorre as linhas da educação em saúde e não trata exatamente do que este texto mostra. O que se quer dizer é que este texto organiza muitos argumentos para a tese. Este texto é abridor de conversas de tese. Um texto que faz aberturas em zonas de pensamento, e justamente por isso sua escrita arranja saúde.

Sobre o Título deste texto, ainda: composto, arranjado, em combinações. Título que como afirmação e proposição quer uma mudança num espaço, em um grupo, nalgum. Por vezes o título basta uma tese, um artigo, um anúncio. O título tem intenções, verdadeiramente.

No caso de quem tem atenção às palavras, entende que elas precisam de cuidado. São perigosas em todos os ângulos que ocupam, desde a entonação, à interlocução, à reverberação, à escritura. Cuidemos das opiniões, elas são palavras nem sempre bem organizadas e aprofundadas. São palavras e riscos. Corremos riscos junto às palavras. Neste tempo, de palavras a serem recompostas, colocadas noutros planos, de imanência, de efetivação, de práticas, cuidemos de nossa escrita.

Na escrita há produção de documento, mais legítimo talvez. Um documento tem uma autenticação, uma publicação, um compartilhamento em sua ordem original. Uma publicação de uma matriz de pensamento. Um primitivo pensamento pensado. Um

Parafernália II

de tantos outros pontos é sinalizado ali, naquele texto em artesanaria, se fabricando. Uma matriz de onde se principia. A historicidade da escrita. De um meio ou do difuso ou de um fim, tem ali um jeito de o autor pôr o pensamento a pensar.

A oralidade, na contação de histórias, ainda será revitalizada, reusada, especialmente quando tudo de política de escrita se resumir a complementaridade de compreensões e harmonização de ideias. Isso porque a escritura é uma defesa, hoje ela é um processo levado “a ferro e fogo”. Neste tempo, ela é o recurso autorizado, é o que pode ser usado como documento de pesquisa. Uma afirmação de pesquisa com pequeno título. Uma amostra em arte. Um estúdio. Ações em atelier. Práticas em saúde. Parafernália pedagógicas.

Uma vida inteira se fazendo. As coisas de saúde. As coisas de escola. As coisas de percursos de vida. Também podem ser descritas, romanceadas, dissertadas. O ajuste está no tom, na intensidade, na música. Sim, aquele que escuta a música pode escrevê-la. O ajuste está no que se vê, naquilo que vemos e nos olha. Sim, aqueles que se sentem olhados podem escrever sobre o que observam. O ajuste, talvez, está no que se cheira, no que se come, no que se sorve, no que se toca, nos sentidos. O ajuste está na boca que beija. O ajuste está no sabor da boca que se beija.

O ajuste está no corpo. Num corpo presença, num corpo todo, com tudo dentro, sem furos, sem faltas. O ajuste está em mostrar tudo que ali está. O ajuste está nos sentimentos sem nome, naquilo inexprimível, mas que se escreve. Os principais argumentos deste texto não estão em citações, mas levam letra marcada com distinção em itálico: a escrita como saúde.

Embora ela, a escrita, seja fortemente e suficientemente potente como se apresenta, como “matriz título”, como “matriz arte”, ela precisa se fazer sentir. A intenção de uma escritura é informar o leitor que tem muita coisa dentro de uma pesquisa, já que o título anuncia o que contém um texto e a arte é um anúncio proscrito.

Currículo, cadê a poesia?

Porém, aviso o leitor, este texto é uma declaração de amor. É preciso sentir, minimante, que podemos nos amar em escritura. Isso não requer entender, tampouco apreender, mas sentir. Veja bem, não se escreve qualquer traço sem uma motivação e desejo. Vejamos, sente-se amor pelo encantamento que o outro provoca. Encantar pela palavra, não necessariamente pela poesia. Veja bem, tem-se aqui um único desejo: a escrita como saúde.

Sinta-se, leitor, em concórdia, em complacência, em minha cozinha, nalguma mesa de bar. Este título informa o que tem de mais interessante na escritura em pós-graduação: a escrita como saúde. Parte-se do ponto em que a artesanaria se dá quando as palavras se unem em frases, quando as letras se juntam, quando os sentidos são inventados.

A artesanaria do pensamento requer saber bordar, saber fazer sopa, saber fazer mexido de feijão e arroz, saber olhar para todos os lados. A partir do que sobra, das misturas da vida, do que em meio à vida se faz, produz-se pensamento e escritura. O que se pensa se enuncia, se vocifera, se informa, se repensa, neste caso se escreve. Na pós-graduação, em espaços onde dissertar é oportuno ao pensamento, façamos uso dos excertos e autorias, como políticas de escrita. Façamos das conversações – anotações; das mesas de bar – políticas; das trocas de olhares – combinações; de artesanaria culinária -- pensamento.

Separar não é mais uma possibilidade, invistamos no que nos sobra. A contemporaneidade requer a mistura, a sobrevivência no que se mistura, se multiplica e sobra. Em uma manhã em que a escrita preferiria se fazer saúde, a faço!

Conversa com um orientador

nunca fui boa em devoluções,
prefiro retê-los, reter-lhe, posso?

.

Paraferrnáticas II

devolvo o textinho, com orientações, caro orientador.

.
atacá-los por todos os lados,
bombardeá-los,
até esfolar os joelhos, pingar os olhos e pintar sensações.

.
encantá-los conquanto:
escrevendo junto, criando jeitos juntos, rindo juntos, mentindo um
outro tanto junto.

.
orientar as coisas que podem partir do meio:
de uma gagueira, de um surto, de uma prática, de uma experiência,
de uma vida, de uma ignorância, daquele buraco sem fundo do
saber.

.
ficar atento ao humor, ver quando os olhos viram, se a cabeça
balança, ter certeza de que estão vivos -- e cuidar para que
permaneçam.

.
perdê-los seria lançá-los para onde mesmo?

.
escavar, debulhar, catar qualquer restinho de criatividade e
afetividade:
o mais bonito do humano.

.
dar um tom, um estilo e pronto.
está pronto,
sempre por ora, nem tão bom assim, mas para aquilo que se presta
pronto.

.
fazê-los pensar coisas que atinjam eles mesmos.
um localizado - em sua Residência - pensando a si mesmo a partir de
questões que ele não ignora

Currículo, cadê a poesia?

mas não lhe importa verdadeiramente quantos atingem.

*
um ato perigoso.
uma inscrição na história,
não se sabe com quantos tcc's ou tcr's¹ uma excomunhão, uma
expulsão, um desacato, uma improbidade.

*
orientar-se-á sempre adiante, para coisas que coisas de Cícero
provenham.

.
exercer - caro, orientador - uma animação produtiva na artesanica
do pensamento.
exercer - meu caro orientador - um estudo a favor do entendimento
e da complementaridade.

Conversa com um orientando

Responsabilidade buscou você, meu querido colega.
Responsabilidade contigo. Responsabilidade com tua reputação.
Responsabilidade com tua produção. Responsabilidade com aquilo
que sabe e sobremaneira com o que não sabe. Responsabilidade
com a investigação. Responsabilidade com a pesquisa.

Responsabilidade com o que quer saber e o tempo real
para as coisas se arranjam. Responsabilidade com os parâmetros
e medidas das coisas imprevisíveis e ininteligíveis que se misturam
com a pesquisa: sensação, preguiça, prazos, acidentes, intempéries,
família, fome, cobranças, cerveja, choro, roubo, estragos, filhos,
desamor, inveja, incompetências, burocracias...

Responsabilidade com o orientador. Responsabilidade com
uma ética da amizade. Responsabilidade com uma companhia que
foi requerida por dois. Responsabilidade com a permanência de

1. Trabalho de Conclusão de Residência

Paraferrnáticas II

ambos. Responsabilidade com a saúde de ambos. Responsabilidade que é mais importante quando temos um projeto ético de futuro.

Responsabilidade não é qualquer coisa. Responsabilidade é coisa séria. Responsabilidade é dessas coisas que se ensina quando pequeno. Responsabilidade é coisa de guri que cumpre com as regras do jogo, sobretudo pela amizade que está em jogo. Responsabilidade da colega que faz o trabalho junto com a outra pela parceria de riso. Responsabilidade com a opção pela reputação a ser mantida. Responsabilidade com moralismos e bom comportamento. Responsabilidade com o extemporâneo. Responsabilidade com a resistência. Seja qual for as suas, cumpra rigorosamente com elas. *As irresponsabilidades também podem ser compartilhadas (quando há contratos éticos de amizade garantindo o combinado)!*

Escrita como saúde

A escrita não é uma competência. Não se trata de histórico familiar. Não exige bom professor de língua portuguesa. Não requer anos de experiência. Ela pode ser afinada a qualquer tempo. Não são bons escritores os que leem bem. Escreve pouco aquele que não arrisca a idiotia. A graça traz coisas para o papel. A leveza vem com a falta de grandes ideias a serem defendidas.

Escrita não pode se resumir a defesa. Defender uma escrita para assim se sentir escritor ou autor? Se for para ler em voz alta e observar as reações que podem ampliar a amorosidade pelo texto. Inscreva-se em seus movimentos de escrita: mesmo em textos anônimos, em textos indefinidos, em textos secretos, em textos impessoais, em textos genéricos, em texto no gerúndio.

Leituras de todas as ordens são proíficas. Esqueça as notícias. Deixe de lado, ao escrever, o que está circulando facilmente. Leia coisas novas para você. Veja o que o rapazinho sentado ao seu lado no banco do ônibus lê. Desça logo em uma livraria e consuma

Currículo, cadê a poesia?

inteiro o que lhe convier. Perverta as leituras do orientador. Leia coisas que tragam mais e muita saúde. Não se sabe quais são as boas leituras para fazer bons escritores. Os teus bons exemplos não são plausíveis a todos. Nem todas as tuas escritas serão lidas. Algumas linhas e inúmeras páginas podem ser desprezadas. Anos não são pré-requisitos para a escrita.

Escrever como exercício intelectual é requisito para melhoramentos. Escrever para se cuidar, para cuidar de alguém, para dizer que está por perto. Escrita como saúde da família. Escrita como saúde da comunidade. Escrita como postura do corpo para pensar. O teclado, um movimento, a velocidade da saúde sendo escrita. Escrever para além dos protocolos.

Escrever para narrar uma conversa coloquial. Uma anotação de relatos de doença tornando-se saúde enquanto a ordem do discurso vai sendo alterada. Quando leio o que é possível anotar daquilo que se entendeu como adoecimento, a saúde vai se recompondo. Outros nomes são inventados para aquilo que dói.

Escrever requer ousadia. Meus pequenos estão sentindo muito este texto. A vida se mistura com a escritura. *Uma escritura é partilha do sensível²*. Com ela colocar à mostra, em comunhão, coisas que são da comunidade. Partilha do sensível que dá forma à comunidade. Escritura que partilha, arranja e fragmenta as partes - somente do que é comum a pelo menos dois: eu te amo.

Bibliografia

Barthes, Roland. O prazer do texto. São Paulo: Perspectiva, c1973, 2008. p. 78.

2. RANCIÈRE (1995)

Parafernália II

_____. Fragmentos de um discurso amoroso. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 343.

Camus, Albert. O estrangeiro. 30. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 126.

Rancière, Jacques. Políticas da escrita. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. p. 252.

Currículo, cadê a poesia? a e i o
u pa pa pa para parafernália...

Por uma artesanía do pensa-
mento **artesanía do pen-
samento** Por uma artesanía

do pensamento... talvez um cur-
rículo... Cadê a poesia? ... Poesia

do currículo de poético... arte-
sanía do pensamento

Por uma artesanía do pensa-

Editora:



Projeto Editorial:



Apoio:



PARAFERNÁLIAS II: Currículo, Cadê e Poesia?

Orgs.: Daniele Noal Gai e

Wagner Ferraz

Editora: INDEPIn

Edição: 1(2014)

ISBN: 978-85-66402-14-8

Formato: Quadrado (20 x 20 cm); Acabamento Brochura sem orelhas; Miolo em preto e branco; Papel Couche 150g; Capa Colorida; Nº de páginas 232.



Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-66402-04-9



9 788566 402049