

Revista Linha Mestra

Ano XI. Vol. 11 No. 33 (set.dez.2017)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2017n33>



Imagem de Anna Carolina Barcelos

APRESENTAÇÃO: MOVIMENTO POR UM BRASIL LITERÁRIO

Realização:



SUMÁRIO

EXPEDIENTE	1
EDITORIAL.....	2
Marcus Novaes	
Alik Wunder	
APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ – TRAVESSIAS ENTRE IMAGENS, EDUCAÇÃO E FILOSOFIA	3
Fernanda Omelczuk	
Giovana Scareli	
Priscila Fernandes	
DOSSIÊ – ARTIGOS.....	8
TRAVESSIAS NO PAÍS DAS MARAVILHAS.....	8
Heloisa Baumgratz Lopes Agostinho	
OS DIAS E OS GESTOS: UMA VIAGEM	16
Leandro Belinaso	
AOS QUE <i>AINDA ESCREVEM</i> : A ESCRITA ACADÊMICA NOS DESIGNS DO NEOLIBERALISMO.....	21
Luciano Bedin da Costa	
(CO)EXISTÊNCIAS NÔMADES: TRASLADOS POÉTICOS EM REDES NARRATIVAS	29
Fernanda Maria Macahiba Massagardi	
VARIAÇÕES EM UM LUGAR-ESCOLA ATRAVESSADO PELO CINEMA e CARTOGRAFIA DOS AFETOS DO ESPAÇO ESCOLAR ATRAVÉS DAS IMAGENS e DERIVAS DOS CORPOS-CÂMERA POR UMA ESCOLA INFANTIL e MUITAS CÂMERAS NO JARDIM DA INFÂNCIA e	42
Wenceslao Machado de Oliveira Jr.	
TRAVESSIAS URBANAS: A FOTOGRAFIA DOS ESPAÇOS VAZIOS E NÃO-LUGARES	50
Pablo Quaglia Rodrigues	
FILMES E EDUCAÇÃO: ALGUMAS TRAVESSIAS	65
Diogo José Bezerra dos Santos	
Giovana Scareli	
NO ENTRE DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE MENOR.....	73
Felipe Vargas da Silva	

SUMÁRIO

TRAVESSIAS E TRAVESSURAS FOTOGRÁFICAS, EXPERIMENTOS IMAGÉTICOS POR SÃO JOÃO DEL-REI	83
Ana Tzortzato, Anna Carolina Barcelos, Cassia Resende, Fernanda Omelczuk, Giovana Scareli, Heloísa Lopes, Luciano de Barros, Marli Wunder, Pablo Quaglia, Priscila Fernandes e Tainah Abreu	
A TRANSMIDIAÇÃO COMO UMA ESCRITA DE RESISTÊNCIA.....	92
Andrea Versuti	
Daniel David Silva	

Revista Linha Mestra

Ano XI. Vol. 11 No. 33 (set.dez.2017)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2017n33>

Expediente

Editores

Alik Wunder

Marcus Novaes

Comitê Científico

Alik Wunder

Fernanda Omelczuk Walter

Priscila Fernandes

Giovana Scareli

Marcus Novaes

Editoração

Nelson Silva

EDITORIAL

Marcus Novaes
Alik Wunder

*“Digo: o real não está nem na saída nem na
chegada,
ele se dispõe pra gente é no meio da travessia.
Sertão é isto o senhor sabe: tudo incerto, tudo certo”.*
Guimarães Rosa – *Grande Sertão Veredas*

A Revista Linha Mestra 33 reúne textos do “7º Encontro com Imagens e Filosofia – Travessias”, realizado entre 12 e 17 de setembro de 2017 na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Minas Gerais. Organizado pelas professoras e pesquisadoras Giovana Scareli, Priscila Correia Fernandes e Fernanda Omelczuk Walter do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem – GEFI (UFSJ), o dossiê reúne percursos singulares de experimentação do pensamento com as linguagens escritas e audiovisuais. As travessias de pesquisa em educação perdem-se e encontram-se na filosofia, na sociologia, na escola, nas ruas, nas imagens do cinema, da fotografia, da literatura... No vasto sertão que é o ato de pensar, cada texto desta coletânea, é um movimento de combate que abre vazios em meio às palavras e imagens já dadas e já sabidas que fazem ver saídas e chegadas pré-existentes. Os riscos, os desvios, as dúvidas, os erros, os desassossegos, os possíveis em aberto do ato de pesquisar estão generosamente expostos nestas diversas cartografias. Como nas palavras das organizadoras, os(as) autores(as) nos fazem “ver, imaginar e criar o percurso, desenvolvendo uma atenção ao caminho, aos gestos, um encantamento, uma emoção, uma atitude de esperança, mesmo agora, onde parece que tudo já está perdido. Não está. Porque não há chegada.” São gestos de resistência aos poderes que desejam restringir horizontes ao controlar e privatizar vidas, universidades, escolas, ruas, relações... As escritas trazem singulares modos de inventar sertões comuns, que se expandem e fortalecem pela amizade e pela arte do encontro. Riobaldo, em “Grande Sertão Veredas” faz lembrar: “Sertão. Sabe o senhor onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar”.

Desejamos a todos(as) boas travessias...

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ

TRAVESSIAS ENTRE IMAGENS, EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Fernanda Omelczuk¹

Giovana Scareli²

Priscila Fernandes³

Quantos sentidos atravessam uma travessia? Talvez aqui estejam reunidos alguns. Inspiradoras partidas para uma queda em voo livre - pelo ar; para o início de uma caminhada - pela terra; para um mergulho - pelo mar.

Algumas imagens vem a mente quando proferimos ou ouvimos a palavra travessia: nadadores, romeiros, aventureiros a pé, de carro, motocicleta, bicicleta, barco, grupos nômades, todos eles atravessam, cruzam, fazem travessia. As travessias estão contadas nos romances, poesias, filmes, músicas. É pensada por filósofos, sociólogos, historiadores dentre outros.

No caso de uma de nós, o tema do 7º *Encontro com Imagens e Filosofia* – seu primeiro como membra do GEFI – arrasta o pensamento à memória de sua “primeira travessia”.

Contida desde pequena pelos limites seguros das bordas da piscina em que aprendeu a nadar, aos 8 anos foi colocada diante do mar. Sem raia. Sem bordas. Sem começo nem fim. Sem cloro.

Dejetos. Medo. Nojo. Em meio as braçadas, desejava voltar para o conforto quadrangular em que fora educada...

Sem azulejos ou marcas para indicar o caminho, o fundo era marrom. Queria olhar para frente. Ver a luz. A terra firme e as cores. Ver as boias flutuantes sob o mar. Imaginar a escritura em “U” sob a superfície que deveria contornar. E voltar.

Para não encarar o desconhecido nadava *peito*, um estilo *cachorrinho* profissional que lhe permitia manter a cabeça o maior tempo possível fora da água.

Crawl Crawl! Uma voz firme e familiar interrompia seu nado. Parecia perto. Atleta obediente, acatava a ordem, dava uma, duas, três braçadas e voltava para o peito. Crawl! Crawl! Insistia a voz.

Entre peitos e crawls escreveu o “U” sob o mar até chegar de volta à areia - Ulisses, seu técnico, em seguida saiu da água. A voz era dele. Atento à insegurança que a menina demonstrara minutos antes da largada, decidiu nadar junto, lançando-se ao mar.

Pesquisar, aprender e ensinar é um mergulho junto, assim viemos experimentando. Não é fazer o mesmo trajeto. No mar, as boias são pistas. Multiplicidades de contornos possíveis a fazer para retornar. Pode-se fazê-la mais aberta. Ou circular a boia bem de perto. Pode-se olhar para o fundo, para frente, variar o estilo.

Na maioria das vezes, aprendemos a nadar em piscinas. Fazer pesquisas com raia, bordas, o caminho é reto. Sabemos de onde partir e onde vamos chegar. Tudo é cristalino. Diante do mar nos damos conta que saber nadar não é suficiente. É preciso se relacionar não só

¹ Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação – DECED/UFSJ. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem - GEFI.

² Professora do Departamento de Ciências da Educação – DECED/UFSJ e coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem - GEFI.

³ Professora Associada do Departamento de Ciências Naturais – DCNat/UFSJ. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Filosofia e Imagem – GEFI.

com a água mas com as imagens | memórias | fantasias | devaneios | sons | temores que emergem do escuro do nada, como *O nadador* de Lynne Ramsay⁴. Já não sabemos se o que vemos, ouvimos, imaginamos, é nosso, dos outros, se existe ou não. E isso faz diferença?

No mar, na pesquisa, na educação, é preciso misturar-se aos restos, detritos, às imagens, aos trapos, aos outros. Meus, seus, nossos, incorporá-los a travessia. E está tudo bem, porque de repente nos damos conta que não estamos sós... estamos agora em três amigas, iniciando a travessia de organizar o 7º *Encontro com Imagens e Filosofia*, cujo tema é “travessias”- para receber, acolher e compartilhar com outros companheiros um percurso comum e ao mesmo tempo singular.

Que travessias individuais nos trouxeram até aqui? Quantos desejos nos vinculam por essa travessia coletiva?

Podemos pensar a vida como uma das imagens da nossa grande travessia. Em muitos momentos nos encontramos entretidos “na ideia dos lugares de saída e de chegada”, como diz Guimarães Rosa (2006, p. 35), o que, em muitos casos, nos impede de experimentar o momento presente. Não ver o que a travessia proporciona, talvez seja um dos perigos dessa vida.

Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do que em primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso?

Como temos atravessado nossa vida? Com quem? Podemos caminhar, voar, nadar por este mundo de muitas formas, sozinhos e/ou com outras pessoas. Pensamos que um amigo é como *Gigito*, que apresenta o mundo cheio de maravilhamentos para o cego *Estrelinho*, personagem do conto homônimo do escritor moçambicano Mia Couto (2012, p. 21):

[...] descrevia era o que não havia. O mundo que ele minuciava eram fantasias e rendilhados. A imaginação do guia era mais profícua que papeira, o cego enchia a boca de águas:

- Que maravilhação esse mundo. Me conte tudo, Gigito!

É isso que os textos dos amigos reunidos neste dossiê fazem. Nos apresentam um mundo. Aprendemos com eles a ver, imaginar e criar o percurso, desenvolvendo uma atenção ao caminho, aos gestos, um encantamento, uma emoção, uma atitude de esperança, mesmo agora, onde parece que tudo já está perdido. Não está. Porque não há chegada.

Assim, o texto de Luciano Bedin da Costa *Aos que ainda escrevem: a escrita acadêmica nos designs do neoliberalismo* nos convoca a sonhar – hoje e urgente. Sonhar nossos próprios sonhos diante da colonização do imaginário, colonização dos desejos e da subjetividade, da transformação dos direitos sociais em serviços, da estética *transliberal* imposta à pesquisa, à escrita, ao pensar, aos afetos. Combatendo a ideia, cada vez mais vigente, de que estamos sucumbindo ou que perdemos a luta, Luciano se aproxima do fugitivo solitário de Thomas Eliot por um lado, mas se distancia dele ao convocar que sonhemos juntos, e não sozinhos, nossos próprios sonhos. Luciano nos convida a (escre)ver que ainda é possível “constituir um imaginário social capaz de suportar a violência dos ataques atuais a que estamos submetidos”.

Com o texto de Heloísa Lopes Agostinho, temos a impressão que um desses caminhos imaginários é a loucura – loucura como exercício de resistência – reverenciada como potência

⁴ O curta está disponível em: <<https://vimeo.com/49461718>>. Acesso em: 30 out. 2017.

para a invenção, deslocamento, estranhamentos, *nonsenses* – sem sentido para que novos sentidos possam emergir – loucura desmistificada da ordem normativa que impera um modelo de relação, de realidade, de educação, de pesquisa. *Travessia no país das maravilhas* nos convida a aprender com Alice a ser.... professor, pesquisador?

Pensamos que Wenceslau Machado de Oliveira Jr. já tenha aprendido um bocado com a personagem de Lewis Carroll. A delicadeza e generosidade com que compartilha uma pesquisa recém iniciada, inacabada como a própria vida... *Variações em um lugar-escola atravessado pelo cinema, E Cartografia dos afetos do espaço escolar através das imagens E Derivas dos corpos-câmera por uma escola infantil E Muitas câmeras no jardim da infância*

E... como no país das maravilhas, tudo é possível, um título pode virar outro num passe de mágica, um gesto de criação. Sua serenidade e confiança em meio a tanta abertura, imprevisibilidade, perguntas e travessias porvir, afetos que angustiam até mesmo pesquisadores experientes, são colocados como paisagens obrigatórias da travessia, para as quais se pode olhar sem medo. Wenceslau sacode as certezas duras que sobrevoam a ciência compartilhando dúvidas, fissuras de uma investigação com espaços, professoras, escolas que se reinventam com as imagens que criam.

Com as miradas de Pablo Quaglia, por sua vez, somos convidados a olhar para os vazios da travessia. Em seu artigo *Travessias Urbanas: a fotografia dos espaços vazios e não-lugares*, propõe uma discussão sobre as paisagens urbanas contemporâneas, trazendo a relação entre vazios urbanos e não-lugares por meio da fotografia.

Assim como Pablo, o artigo *(Co)Existências Nômades: Traslados Poéticos em Redes Narrativas*, de Fernanda Macahiba Massagardi traz experiências com fotografias, porém essas, foram passear por diferentes lugares para que outras pessoas interferissem nas imagens. Uma série de autores, conceitos, filmes, são convocados pela autora que afirma “pensar imagens é percorrer trajetórias e cartografias não apenas geográficas, mas também internas e significativas”.

As cartografias desse encontro podem ser lidas com certa fidelidade, e também cheia de liberdade poética, no texto *Os dias e os gestos: uma viagem*, de Leandro Belinaso. Ele traça uma cartografia dos dias, dos gestos, dos afectos num exercício de escrita que nos convida, tanto a ler o seu texto, mas também caminhar pelas ruas e se deixar guiar pelos acontecimentos, pelo inesperado, pelos “Gestos esvoaçantes que embalam os abraços da chegada em meio a uma grade. Gestos brincantes diante do disco de um artista que já não está. Gestos de inundação, que me levaram a Noll e seus romances mínimos.”

Ao nos encontrarmos com o artigo de Giovana Scareli e Diogo José Bezerra dos Santos *Filmes e educação: algumas travessias* transitamos pela construção cinematográfica de um sertão minas, compondo-se no cinema. O *tão* que nos leva a pensar no demasiado, no que excede, sobra e deixa de ser sendo muito. Os autores exploram as educações possíveis com filmes, discutem o movimento dos clichês que elaboram estratégias de não-pensar, ou pré-conceber, e exploram possibilidades então de um cinema “abrindo espaço para a experimentação, fazendo devir o pensamento”.

O movimento de aprender elaborado por um corpo e de pesquisar na pós graduação é tecido no texto de Felipe Vargas da Silva, *No entre de uma formação docente menor*. Ele elabora uma narrativa desses espaços moventes de aprendizagem e dúvida da estruturação do que se quer, ou do que se pode querer aprender. “A vida nunca é o que se espera dela, mas sim sempre o que acontece.” Assim, seu texto diz da pesquisa que cartografa possibilidades ao disparar perguntas “o que pode?”.

Na proliferação dessa pergunta “o que pode um texto?” Andrea Versuti e Daniel David Silva nos apresentam as aberturas possíveis das histórias em quadrinhos na perspectiva das narrativas transmídia. *A transmidiação como uma escrita de resistência: travessias por entre os*

vãos que desestruturam os binômios emissão/recepção, os “*super heroes*” estudados por Andrea e Daniel “movem-se por outros desejos”, produzem-se em outros espaços, perdem-se e escapam das lógicas da estabilidade inventando outras educações, outras resistências.

Ideias, encontros, amigos, travessias.

É preciso ainda que se diga: das travessias, importantes também são as paragens. Nas paragens se celebram as conquistas, se bebe os fracassos, se encontra um canto quente para dormir e um prato de sopa para aquecer o vazio. Nas paragens contamos dinheiro e reorganizamos as rotas.

Ao final do 7º Encontro com Imagens e Filosofia fomos, juntos, com vários dos pesquisadores que escrevem esses textos que apresentamos aqui assistir ao espetáculo Fado⁵ e depois cantar e comer e beber juntos numa celebração, uma paragem.

Nessa paragem que ainda hoje reverbera em nós intensidades, alegrias, pensamentos potência de vida, naquela noite de Fado foi iniciada na voz de Maria Betânia que declamava:

[...] de que serve ter um mapa,
se o fim está traçado,
de que serve a terra à vista,
se o barco está parado,
de que serve ter a chave,
se a porta está aberta,
pra que servem as palavras,
se a casa está deserta.⁶

Paramos para apreciar o cansaço e a alegria dessa travessia movente, sem certezas, que aposta intensivamente na amizade. Pensar com, investir em estar acompanhado pra poder pensar, pra poder existir na potência do *outrar-se*. Escrever junto e falar, numa casa povoada, aventurar-se. Pensar, cantar, comer, escrever juntos. É Renato Russo que ensina “muitos temores nascem do cansaço e da solidão”. Não temer, re-existir na potência do texto, por teimosia. Maria Betânia em Fado ainda perguntava (e pergunta ainda, incessante em nós) “quem me leva os meus fantasmas?”. Pergunta também que timbra com a fala de Luciano Bedin, dias antes “se eu desistir, você me acolhe?”. Acolhidas, temos a segurança de falar, de escrever, de existir.

A cada encontro, uma experimentação de si. A cada experimentação de si, uma nova rede de afectos e de encontros é iniciada. Alguns encontros elevam, ao máximo, a potencia de agir e a força de existir de um corpo, e outros reduzem-nas. Um bom encontro é aquele que convêm, alegra, vigora, e intensifica a força de existir. Um mau encontro é aquele que enfraquece e entristece. Portanto, os termos bom e mau expressam, unicamente, a variação da capacidade de agir de um corpo. Sejam quais forem as implicações, nada é bom ou mau terminantemente. É inacabável o mapeamento das conjugações (FERNANDES, 2013, p. 65).

⁵ *Fado*, da Companhia Teatro da Pedra (<<https://teatrodapedra.com/fado/>>). O Espetáculo teatral tem direção e dramaturgia de Juliano Pereira e foi encenado em sessão especial como parte da programação do 7º Encontro com Imagens e Filosofia.

⁶ Trecho retirado de PEREIRA, Juliano Felisatti. *Implicações entre teatro e educação na criação do espetáculo teatral “Fado”*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2017.

Referências

- BALLÓ & BERGALA (Org.). *Motivos visuales del cine*. Barcelona: Galáxia Gutemberg, 2016.
- CORAZZA, S. *Artistagens*. Filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- COUTO, Mia. *Estórias abensonhadas*. 1. ed. 5. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- DELEUZE, G. GUATTARRI, F. *Mil Platôs 1*. São Paulo: Editora 34, 2011.
- FERNANDES, Rosana A. *Passeios esquizos: cinema, filosofia, educação*. Maceió/AL: Edufal, 2013.
- ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. (Biblioteca do Estudante).

Filme Citado

O NADADOR. Direção: Lynne Ramsay. Escócia. 2012. P&b. 17min.

DOSSIÊ – ARTIGOS

TRAVESSIAS NO PAÍS DAS MARAVILHAS

Heloisa Baumgratz Lopes Agostinho¹

Travessias

“Travessias”. Este foi o tema do 7º Encontro com Imagens e Filosofia em 2017, promovido pelo Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem (GEFI), um grupo que acolhe integrantes de várias áreas da educação, que se encontram para estudar com a cartografia uma possibilidade de se fazer pesquisa em educação.

Travessias, cartografias, mapas, país. Apresento neste trabalho a travessia da minha pesquisa em um país: “O País das Maravilhas”. Minha travessia passa por caminhos com imagens, filosofia, literatura, educação e formação de professores.

Sonho

Caminho-travessia. Onde? No país. É preciso criar um mapa, cartografar. Para cartografar é preciso caminhar, a-travessar. O que nos interessa é o caminho, o caminhar, fazer a travessia. Nosso mapa não está pronto, estamos cartografando, construindo, esculpindo, sonhando.

Estamos sonhando? Qual nosso sonho? Este é um sonho que se faz presente, e tem se construído com a possibilidade de uma pesquisa em educação. Quais os rumos essa pesquisa pode ter? Alguns deles podemos seguir: imagens, filosofia, literatura, educação e formação de professores. Não sabemos onde é o lugar; ou, como chegar? Estamos traçando o caminho. Criando nossa travessia. A cartografia nos ajuda a mapear o caminho deste lugar de sonho.

Lugar

Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?
Depende bastante de para onde quer ir, respondeu o Gato.

Não me importa muito para onde, disse Alice.

Então não importa que caminho tome, disse o Gato.

Contanto que eu chegue a algum lugar, Alice acrescentou à guisa de explicação.

Oh, isso você certamente vai conseguir, afirmou o Gato, desde que ande o bastante.” (CARROLL, 2002, p. 63).

¹ Mestranda em Educação pela UFSJ – Universidade Federal de São João del Rei. E-mail: tinhopos@yahoo.com.br.



Figura 1: ilustração por Jonh Tenniel. (Fonte: CARROLL, 2013, p. 40).

Estamos caminhando, construindo nosso mapa, nossa travessia. O lugar de chegada não sabemos ao certo, não é pré-determinado. A pesquisa com a cartografia se constrói no caminho, na travessia, no encontro, na aventura. É preciso andar bastante, não há um caminho certo ou errado. Estamos ocupando o território:

Por isso a ocupação de um território numa pesquisa não pode ser iniciada com um problema fechado, sabendo de antemão o que se busca. Tal posicionamento fecha o encontro com a alteridade do campo territorial, permitindo muitas vezes só encontrar o que já se sabia, ou, o que é muito pior, não enxergando nada além dos seus conceitos e ideias fixas. Portanto, para o aprendiz-cartógrafo, o campo territorial não tem a identidade de suas certezas, mas a paixão de uma aventura. (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2012, p. 138)

Não sabemos de antemão o que buscamos, estamos experimentando, nos aventurando. Uma aventura pelo “País das Maravilhas” e “Através do Espelho”. Nossa aventura tem caminhos a serem mapeados, cartografados, atravessados, inventados. Nessa aventura estamos rastreando as imagens, a filosofia, a literatura, a educação e a formação de professores. Como eles se encontram nessa travessia?

Rastros-pistas

Olhando no mapa que tinha no bolso não encontro o País das Maravilhas. Logo percebo que vou ter que criar um mapa. Conto com a ajuda da cartografia para construir meu mapa, para habitar este território, encontrar pistas, experimentar os caminhos, inventar trilhas. O mapa do processo de experimentação do “País das Maravilhas”.

Alice é a personagem principal das duas histórias criadas por Lewis Carroll: “Aventuras de Alice no País das Maravilhas” (1865) e “Alice Através do Espelho e O Que Ela Encontrou

Por Lá” (1871). Lewis Carroll é o pseudônimo criado por Charles Lutwidge Dodgson, professor da faculdade de Oxford, na Inglaterra Vitoriana. Charles era professor de matemática, mas suas aulas eram enfadonhas. Um de seus amigos e colegas de trabalho era o Deão Liddell. Os dois tinham uma convivência próxima, costumavam passear com as filhas do Deão Liddell. Uma das meninas se chamava Alice, era pela qual Charles tinha maior afeição e afinidade.

Charles adorava meninas, e seu passatempo favorito era criar brincadeiras e contar histórias para entretê-las. Um dia saíram para passear de barco pelo rio, durante a viagem as meninas pediram a Charles que lhes contasse uma história “sem pé nem cabeça”. Assim, começou a contar o que se tornaria um clássico da literatura, especialmente a literatura nonsense.

Alice pediu que Charles escrevesse para ela a história que contara neste dia. Ele então entregou para Alice um manuscrito. Atendeu ao pedido da menina de escrever a história que contara oralmente. No manuscrito ele incluiu novos personagens e novos episódios da história. Alguns amigos também leram o manuscrito e o incentivaram a publicar a história, assim, três anos após o passeio de barco, em 1865, Charles publicou as “Aventuras de Alice no País das Maravilhas”, com o pseudônimo de Lewis Carroll. Três anos depois da primeira publicação, em 1871, publicou a continuação da história: “Alice Através do Espelho e O Que Ela Encontrou Por Lá”.

As histórias de Alice contam com elementos do cotidiano do autor. Charles era professor de matemática, e com Alice, fez uma crítica aos costumes de sua época e seu cotidiano, usou seus conhecimentos científicos para criar um mundo “sem pé nem cabeça”, classificado com nonsense-“sem sentido”. A princípio a história de uma menina que segue um coelho que usa colete, tem um relógio de bolso e corre por dizer estar atrasado, cai em uma toca, encontra seres como um gato que aparece e desaparece, um chapeleiro louco e uma rainha que sempre ordena cortar a cabeça de quem a contraria, realmente não faz nenhum sentido no mundo em que vivemos.



Figura 2: ilustração por Jonh Tenniel. (Fonte: CARROLL, 2013, p. 43).

Mas é um sonho, uma fantasia, um conto de fada. Não tem príncipe encantado e Alice não é princesa, mas torna-se rainha. Vamos sonhar, entrar nessa aventura, conhecer Alice, andar com ela, conhecer seus amigos, nos conhecer. Uma aventura de conhecimentos, aprendizados, o que esta aventura, este lugar, estes personagens podem nos ajudar a conhecer, a aprender?



Figura 3: ilustração Jonh Tenniel. (Fonte: CARROLL, 2013, p. 47).

Nonsense – “sem sentido”, vamos “dar sentidos” ao nosso caminho à medida em que passar por ele, no processo vamos encontrar as pistas para fazer nossa trilha, desenhar nosso mapa.

Tentamos estabelecer uma relação com Alice e a educação:

Pobre, pobre Alice! lamentou G. K. Não só a apanharam e a fizeram estudar lições; foi forçada a infligir lições a outros. Alice é agora não só uma aluna como uma professora. (GARDNER apud CARROLL, 2002, p. vii).

Não queremos forçar Alice a infligir lições, vamos contar com sua companhia, aprender junto com ela. O autor desta história era professor na universidade de Oxford, conhecia bem o meio acadêmico, com todas as suas mais rígidas tradições. Era professor de matemática, uma matéria que até hoje gera grandes dificuldades entre os alunos, do ensino fundamental ao ensino superior.

Os motivos íntimos das excentricidades do reverendo Charles Lutwidge Dodgson podem ser obscuros, mas os aspectos exteriores de sua vida são bem conhecidos. Por quase meio século trabalhou e residiu no Christ Church, a faculdade que foi a alma mater de Oxford. Durante mais da metade desse período foi professor de matemática. Suas aulas eram insípidas e enfadonhas. (GARDNER, apud CARROLL, 2002, p. ix).

Com Alice, Charles/Carroll torna o mundo mais leve, o sonho, a imaginação, o nonsense, proporciona uma liberdade de inventar novas possibilidades, personagens, regras, ele inventa um mundo sem regras:

Há muito a dizer em favor do apelo de Chesterton para que não se levasse Alice a sério demais. Mas nenhuma piada tem graça a menos que se possa entendê-la, e às vezes o sentido tem de ser explicado. No caso de Alice, estamos lidando com uma espécie de nonsense muito curioso, complicado, escrito para leitores britânicos de um outro século, e precisamos conhecer um grande número de coisas que não fazem parte do texto se quisermos apreender todo seu espírito e sabor. É até mais grave que isso, porque algumas das piadas de Carroll só podiam ser compreendidas por quem residia em Oxford, e outras, ainda mais privadas, só estavam ao alcance das encantadoras filhas do deão Liddell. (GARDNER, apud CARROLL, 2002, p. vii).

Alice também tem espaço para a loucura:

Naquela direção, explicou o Gato, acenando com a pata direita, vive um Chapeleiro; e naquela direção, acenando com a outra pata, vive uma Lebre de Março. Visite qual deles quiser: os dois são loucos. Mas não quero me meter com gente louca, Alice observou. Oh! É inevitável! Disse o Gato; somos todos loucos aqui. Eu sou louco. Você é louca. Como sabe que sou louca? Perguntou Alice. Só pode ser, respondeu o Gato, ou não teria vindo parar aqui. (CARROLL, 2002, p. 63).

Alice não quer se meter com gente louca, a loucura não é bem vista em nenhuma sociedade. Mas agora estamos neste lugar, “somos todos loucos”. Um louco é capaz de escapar das regras, ele tem suas próprias regras. Isso talvez possa nos ajudar, nossa aventura neste lugar, de sonho, de fantasia, de loucura, podemos então inventar!

A invenção é uma potência que a cognição tem de diferir de si mesma. Ela não é um processo psicológico a mais, além da percepção, do pensamento, da aprendizagem, da memória ou da linguagem, mas é uma potência temporal, potência de diferenciação, que perpassa todos os processos psicológicos. Colocando o problema da cognição a partir da invenção, falaremos então de uma percepção inventiva, de uma memória inventiva, de uma linguagem inventiva e – o que é de particular interesse aqui – de uma aprendizagem inventiva. Cabe ainda ressaltar que a invenção não é um processo que possa ser atribuído a um sujeito. A invenção não deve ser entendida a partir do inventor. O sujeito, bem como o objeto, são efeitos, resultados do processo de invenção. (KASTRUP, 2005 p. 1274).

Kastrup se refere especialmente a uma aprendizagem inventiva, ela vai nos ajudar no nosso processo, a desenhar nosso mapa neste caminho. Somos efeitos resultados do processo, um processo de devir, de tornar-se. Alice torna-se rainha, eu estou no processo de formação de professores, estou me tornando professora.

Como esta história pode ajudar no meu processo de formação? O nonsense não tem “pé nem cabeça”, começo-fim, é processo, é devir. Alice está em constante processo de mudança, ela acha tudo muito estranho neste lugar:



Figura 4: ilustração por Jonh Tenniel. (Fonte: CARROLL, 2013, p. 32).

Quem é você? perguntou a lagarta.

Não era um começo de conversa muito animador. Alice respondeu, meio encabulada: eu mal sei, Sir, neste exato momento... pelo menos sei quem eu era quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então. (CARROLL, 2002, p. 45).

As mudanças estão presentes nesse processo. Mudanças de tamanho, de pensamentos, de regras, não ser a mesma pessoa, estar em constante processo de mudança de aprendizado, de inventar novas maneiras, processo de formação, devir.

O que podemos inventar com Alice?



Figura 5: ilustração por Adriana Peliano. (Fonte: CARROL, 2015, p. 19).

Nesta aventura podemos seguir vários caminhos, literatura, imagens, filmes, filosofia, educação, formação de professores. Eles se encontram em vários pontos, às vezes podemos caminhar por dois ou mais deles ao mesmo tempo. Estão todos no mapa. A literatura é a base em que a história de Alice foi criada, de uma história oral, que passou a ser um livro com diálogos e figuras:

Alice estava começando a ficar muito cansada de estar sentada ao lado da irmã na ribanceira, e de não ter nada que fazer; espiara uma ou duas vezes o livros que estava lendo, mas não tinha figuras nem diálogos, - e de que serve um livro, pensou alice, sem figuras nem diálogos? (CARROLL, 2002, p. 11).

As imagens fazem parte da história. Um século e meio depois de sua publicação, ela foi traduzida e reescrita por diversos autores de diversas nacionalidades e línguas. Além dos livros, essa história se desdobra em peças de teatro e filmes, sendo a mais conhecida e que contribuiu para a divulgação mundial, foi a animação feita pelos estúdios Disney em 1951.

Em um dos caminhos encontramos a filosofia. O filósofo francês Gilles Deleuze, publicou um livro que faz um estudo com Alice: “A Lógica do Sentido”, é com Deleuze também que nos guiamos nos caminhos desta louca aventura inventada, para construir nosso mapa vamos usar o conceito de Deleuze de Cartografia.

Os caminhos da educação e da formação de professores nos levam a inventar, como diz Kastrup, a uma aprendizagem inventiva. Alice é uma menina no início de sua vida escolar, Carroll, é um professor universitário, podemos aprender com os dois, uma é aluna, o outro é professor. Temos a oportunidade de trilhar os caminhos da aprendizagem e do ensino, o que é ser aluno, o que é ser professor? Para ser professor, precisa ser aluno, como formar professor? Os processos, os caminhos que vamos percorrer, as mudanças, estamos em um devir, em um tornar-se.

Através do espelho, Alice encontra com Humpty Dumpty. Nesse encontro, eles conversam sobre significados: “- quando eu uso uma palavra, disse Humpty, ela significa exatamente o que quero que signifique. – a questão é, disse Alice, se pode fazer as palavras significarem tantas coisas diferentes. – a questão disse Humpty, é saber quem vai mandar.”.

A questão é saber quem vai mandar. Quem manda pode então dar o significado. Nesse trabalho estamos rastreando Alices. A história é classificada como nonsense – sem sentido. Estamos vendo em Alice polisenses – muitos sentidos. Nós é que mandamos. Nós que inventamos os sentidos. Alice se apresenta para nós como trans-aberta, pode tornar-se, pode devir.



Figura 6: experimentação de Heloisa (Fonte: arquivo pessoal da autora).

Assim, perambulando com Alice, pelo País das Maravilhas e Através do Espelho, vamos construindo nosso mapa, cartografando nosso rizoma em conexões, com pregadores – que não são pregos, são pregadores com molas que se fecham e se abrem à medida que novas possibilidades e necessidades se apresentam. Alice tem nos acompanhado nessa trajetória, nesse devir, no tornar-se. A companhia de Alice tem contribuído com as nossas reflexões com imagens, literatura, educação e formação de professores.

Referências

CARROLL, Lewis. GARDNER, Martin. *Alice*. Edição comentada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CARROLL, Lewis. *Alice no Jardim de Infância*. Iluminuras, 2013.

CARROLL, Lewis. *Alice*: edição comemorativa – 150 anos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2015.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação & Sociedade*. Dossiê "Entre Deleuze e a Educação". n. 93, v. 26. Campinas: CEDES/Unicamp, 2005.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

OS DIAS E OS GESTOS: UMA VIAGEM

Leandro Belinaso¹

*Não conheciam nada que não fosse frágil e confuso.
No entanto, era a vida deles, era a fonte de
exaltações desconhecidas, mais que inebriantes, era
alguma coisa de imensamente, de intensamente
aberto.*

Georges Perec

Quatro horas da madrugada e o despertador do celular toca. A sensação de não saber o que se passa invade o instante. Levanto e o mundo chega em um segundo. Parto rumo à São João del-Rei, Minas Gerais, para o VII Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem (GEFI).

Dia 1

A malemolência do corpo amanhecido acompanha o começo do deslocamento. Lembro, na duração do percurso aéreo, de uma fotografia de Luiz Braga vista pela primeira vez em uma visita recente à Pinacoteca, em São Paulo. Recordo o gesto que lança a menina debruçada em uma janela a um mundo desconhecido. Ela está ali sem retesar músculo algum, como se nada pudesse desfazer a entrega do corpo ao presente que o inscreve à vida. Sob luz verde da imagem, a menina descansa².

Para amaciar cada fibra da musculatura que nos faz, como conceitua Éden Peretta (2012) a partir da dança butô de Tatsumi Hijikata, “corpo de carne” – receptáculo de memórias e fluxo de sensações – está um encontro a suspender do cotidiano o agito e a aceleração inflamatórias. Sinto-me conectado à lentidão da menina em verde da fotografia, em seu gesto alheio ao ruído cotidiano³. Recentemente havia guardado na estante da minha biblioteca – adoro dizer que tenho uma, mas ela é singela e vai lançando seus tentáculos e ocupando cada canto do pequeno apartamento que resido – o livro de Kazuo Ohno (2016), depois dele habitar por meses o criado mudo ao lado da cama. Neste momento presente da escrita do ensaio me recordo de uma passagem que parece dizer da fotografia.

Não podemos nos movimentar o tempo todo. Movimentar e descansar; de repente, surge um espaço minúsculo. Um espaço onde descansamos e a partir do qual, pouco a pouco, ascendemos. Há um espaço de liberdade para descansar. Não precisamos nos mover o tempo todo, há esse cantinho (p. 36).

Luiz Braga trouxe ao mundo da imagem a delicadeza do gesto de um corpo em descanso, mesmo que entregue à dureza da janela azulejada, do sólido balcão da venda, do concreto do aparador da sala de estar transformada em dispensa. É possível descansar antes do próximo

¹ Professor da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: lebelinaso@gmail.com.

² A fotografia “Menina em verde”, de 2003, pode ser contemplada no site do artista: <<http://www.luizbraga.fot.br>>.

³ Em outro ensaio, Belinaso (2016), rascunhei argumentos sobre a potência da escrita com os ruídos do mundo.

combate, da brincadeira seguinte, do riso que chegará. Um encontro dançante sob uma luz verde começa e amacia nosso “corpo de carne”. Só tenho gratidão às minhas queridas amigas e colegas do GEFI.

Dia 2

O encontro já está, aqui no ensaio, em seu segundo dia [ou seria o segundo dia da escrita do ensaio?] e nem falei muito sobre o primeiro. Talvez seja preciso ainda comentar sobre a sensação da chegada à São João del-Rei. Havia estado na cidade no último ano do século passado, em 1999. Viajei de férias com um casal de amigos. Morava em Porto Alegre. Foi a primeira vez que voei. Uma aeronave da Vasp. Apavorante. Disso lembro bem. O estranho, agora, foi desconhecer São João. Nada ali parecia fazer parte de algum lugarzinho recôndito da minha memória. Como é possível percorrer um lugar já visitado como se estivesse nele pela primeira vez? Foi assim que me senti no pedaço da manhã do segundo dia em que sai pela cidade andando sozinho.

Em uma instalação artística intitulada “Memory”, Anish Kapoor nos provoca pensar que a memória jamais pode ser acessada por inteiro, mas se produz através dos fragmentos que juntamos ficcionalmente, como cacos, para compor uma narrativa inteligível de algum momento vivido. Este ensaio parte desse entendimento para sua composição gestual. Em “Memory”, exibida entre setembro de 2009 e janeiro de 2010 no Museu Guggenheim de Nova York, os expectadores não enxergavam completamente a imensa e pesada escultura assemelhada a uma bola de ferro oval. Era preciso mover-se pelos andares do prédio para ter visões parciais da mesma e imaginar seu interior, cuja entrada podia ser testemunhada, mas não experimentada. A obra sugeria uma nova percepção do espaço e de suas escalas, sendo que só era possível reconstruí-la pelas imagens fragmentadas e fugidias que passavam a habitar e a desabitar, ao mesmo tempo, a memória de cada visitante.

Tenho mania de procurar lojas que ainda teimam em vender discos e encontro uma no centro histórico de São João del-Rei, pequena, que guarda um CD de Luiz Melodia chamado “Felino”, de 1983. A singela preciosidade que tenho em mãos havia sido relançada em 1996 – data da sua fabricação no pólo industrial de Manaus. Está em estado de nova. Há mais de vinte anos me espera. Levo sem pensar, como se houvesse outra opção, juntamente com o último CD de Zeca Baleiro, intitulado “Era domingo” e lançado em 2016.

Neste disco de Luiz Melodia há uma canção singela e arrebatadora. Uma das que mais gosto do artista e que não está em sua obra-prima [se é que isso existe] que, a meu ver, é o disco “Pérola Negra”, de 1973. Ela nos lembra da importância do encontro, que nos potencializa uma imprescindível sensação de coletivização e nos alerta que “mesmo se tudo juntar por aí, em nós, o só [sempre cantei *o sol*] há de sempre existir”. Termino a escrita desse segundo dia com o gesto trazido pelo poema da canção.

Tava naquela que dá dó
Olhando a lua andar só
Gota de chuva, nota dó
Sinto o tempo descontente ao redor
Como o puro alimento dessa horta

Mesmo se tudo juntar por aí
Em nós, o só há de sempre existir

Dia 1

Jamais esquecerei os abraços e os beijos trocados na chegada a São João del-Rei por entre as grades de um portão lateral da igreja de São Francisco de Assis. Do lado de dentro, no pátio, parte das pessoas estão se juntando e se preparando para sair em caminhada pela cidade em uma oficina de fotografia ministrada pela artista Marli Wunder. Parte de nós, ao lado da rua, nos deslocamos para almoçar após chegar de uma longa viagem. É o começo da tarde. Um sol escaldante brilha na secura da região. A paisagem se pinta de tons alaranjados. O céu, de tão azul, dói. A grade não impede um gesto de alegria pelo encontro entre nossos corpos, presentes.

Um gesto, aliás, sem propósito. Sem objetivo. Sem finalidade. Apenas a ressoar a alegria potente do encontro. E aqui começo a pensar com Giorgio Agamben (2015). O filósofo argumenta que o “gesto é a exibição de uma medialidade, o tornar visível um meio como tal” (p. 59). O gesto não tem nada a dizer, não tem êxito na linguagem. É um gaguejar. Improvisação. Para atentar-se aos gestos, percorrendo a superfície dos processos educativos e formativos, dos encontros, é preciso suspender finalidades. Deixar-se tocar pelos gestos para tornar visíveis os meios enquanto tais. Habitar o meio de todo começo. Dar a ver o gesto.

Michel Foucault (2016a), ao comentar um livro de ficção assinado por Jacques Almira e intitulado “Le Voyage à Naucratis [que, aliás, nunca li]”, diz que o escritor “fabrica mais *coisas a ver*. Com palavras, frases, ele decompõe, recompõe, constrói, e, bruscamente, *você tem um gesto...*” (p. 55, *os itálicos são meus*). Com o esforço braçal da ficção, da literatura, se tem, apenas, um gesto.

Não se trata neste brevíssimo ensaio de traçar uma genealogia, uma filosofia do gesto – algo que está para além da minha capacidade. Desejo apenas rascunhar a ideia de que um gesto pode nos arremessar e nos dissolver em um ínfimo, silencioso, invisível, gaguejante meio. E é nessa provocação poética e dançante que a ficção – e este ensaio é um esforço de ficção – poderia nos arrebatar e nos lançar às forças inumanas que nos atravessam, nos constituem e potencializam eticamente em nós a fabricação de *coisas a ver* a respeito de um encontro como o que vivemos por três dias em São João del-Rei.

Como diz Foucault (2016b), em um fragmento de uma conferência proferida em Belo Horizonte, em 1973, “a literatura [a ficção] é a localidade onde o homem desaparece em benefício da linguagem. Ali onde aparece a palavra, o homem cessa de existir” (p. 50). Podemos pensar, quem sabe, na educação como um gesto de ficção para que possamos nela existir e, ao mesmo tempo, nela desaparecer para que *coisas a ver* se mostrem. Para o combate aos fins – do mundo inclusive – há o gesto descansado da alegria de um encontro.

Dia 3

A seção anterior terminou como se já estivesse tecendo as conclusões do ensaio. Mas ainda tenho um terceiro dia para escrever e inscrever aqui no texto. Tenho que dizer algo sobre o teatro assistido ou o sarau de poesias vivido. Um pouco sobre os super-heróis ou as imagens do estudar. Algo a respeito das conversas miúdas, dos silêncios, das risadas, das cantorias, das goiabadas, dos queijos. Das muitas águas bebidas que aplacam a secura do tempo. E começo a imaginar uma inundação. Um dilúvio. E lembro de um romance mínimo de João Gilberto Noll (2015) intitulado “A presença”.

Se passasse na rua da Praia, entrava na livraria Ventura. Lá ficava o poeta com aquelas crianças em volta. Dessa vez a fotografia não estava ali. No instante de se dar conta da ausência, aproximou-se um homem a lhe pedir uns trocados.

Sem trabalho, não tinha para a condução. Ele, sem querer, desconversou: “E Walt Whitman, você leu”? Pois era o poeta preferido do desempregado. Sentia falta do retrato dele com as crianças, ali. E apontou para o claro na parede. Foi quando um trovão cortou o fio da tarde. Eles já estavam ilhados (p. 246 e 247).

Dias posteriores à viagem, como todos os outros

O que escrever sobre três dias vividos em um evento acadêmico? Descrever o que nele se aprendeu, viu, recolheu de referências bibliográficas? Preferi percorrer os dias e perceber, neles, alguns gestos. Isso me fez escrever sobre *desutilidades*. Estou impregnado do poeta Manoel de Barros, que li efusivamente desde o começo de 2017. Gestos esvoaçantes que embalam os abraços da chegada em meio a uma grade. Gestos brincantes diante do disco de um artista que já não está. Gestos de inundação, que me levaram a Noll e seus romances mínimos.

Recordei outras viagens através do ensaio. A que fiz à Nova York em 2009. Do tempo que passei sozinho dentro de um museu incrível me esforçando para apreender uma obra gigantesca ali instalada. Lembro da viagem que me fez perambular por Minas Gerais com um casal de amigos que já não são mais casal, embora sigam sendo amigos um tanto quanto distantes. Rememorei meu primeiro deslocamento de avião. Descobri que viajar para uma cidade significa ter que, um dia, retornar. Mesmo assim você seguirá desconhecendo-a.

Nada que nos move a escrever é desimportante. Mas cada palavra elegida e frase tecida carrega uma ética, um desejo de mundo. Escrever para se tornar um pouco mais sensível e atento. Eis uma urgência. Minha escrita [minha?] tem estado cada dia mais concisa. Vontade crescente de silêncio. Cada repertório lembrado, nessa profusão cultural que me atravessa, foi trazido ao ensaio. Procuro não soterrar aquilo que faz meus dedos musicarem um teclado. Quis seguir a dica de Luciano Bedin da Costa (2017):

Pensar a escrita e a leitura enquanto gestos de resistência implica em não apenas responder aos ditames desses tempos-textos-mercadoria, mas em instaurar-lhes vacúolos de silêncio, zonas de dispersão e desvio que possam fazê-los tomar outros cursos, excursionar” (p. 18).

Talvez os dias vividos no encontro em São João del-Rei merecessem mais, muito mais, do que consegui escrever com esse ensaio. Escrevi em somente três dias. Nem mais, nem menos. Essa foi a regra que criei. E de repente tudo me pareceu tão frágil e confuso. Havia algo imenso a ser dito. Intensamente aberto. E só me foi possível um gesto de escrita.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Meios sem fim*: notas sobre a política. Tradução de Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BELINASSO, Leandro. Como escrever com os ruídos do mundo? In: CHAVEZ, Silvia; BRITO, Maria dos Remédios de (Org.). *Formação, ciência e arte*: autobiografia, arte e ciência na docência. São Paulo: Livraria da Física, 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2yrq9l9>>.

COSTA, Luciano Bedin. *Ainda escrever*: 58 combates para uma política do Texto. São Paulo: Lumme Editor, 2017.

FOUCAULT, Michel. Foucault, o filósofo, está falando: pense. In: *Ditos e Escritos*. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016a. v. VII

FOUCAULT, Michel. A festa da escritura. Pense. In: _____. *Ditos e Escritos*. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016b. v. VII

NOLL, João Gilberto. *Mínimos, múltiplos, comuns*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

OHNO, Kazuo. *Treino e(m) poema*. Tradução de Tae Suzuki. São Paulo: n-1 edições, 2016.

PEREC, Georges. *As coisas: uma história dos anos sessenta*. Tradução de Rosa Freire d’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

PERETTA, Éden. Memórias e políticas do “corpo de carne” no Ankoku Butô de Tatsumi Hijikata. In: VII CONGRESSO DA ABRACE – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 2012, Porto Alegre. *Anais...*

AOS QUE *AINDA* ESCRIVEM: A ESCRITA ACADÊMICA NOS DESIGNS DO NEOLIBERALISMO

Luciano Bedin da Costa¹

Este ensaio é dedicado ao *ainda*,
aos que ainda escrevem apesar de tudo.
O *ainda* é aqui um ranço,
uma resistência e também uma política.

*Como na roleta e no pôquer: mesmo mortos de
cansaço,
continuamos a nos agarrar com uma vitalidade
surpreendente.*

Félix Guattari, *Confrontações*

*Ainda não entendemos o que é o neoliberalismo,
e estamos pagando um preço altíssimo por isso.*

Dardot & Laval, *A nova razão do mundo*

Haveria o dia em que as universidades públicas seriam colocadas na mira dos tiros. Apesar do significativo crescimento do ensino superior em nosso país, verificado com a criação de novas universidades públicas ao longo dos últimos 15 anos e com o ingresso de diferenças historicamente segregadas – como o caso dos povos indígenas, afrodescendentes, transexuais e portadores de deficiências –, o que percebemos é que não conseguimos constituir um imaginário social capaz de suportar a violência dos ataques atuais a que estamos submetidos. Diante da investida neoliberal em prol do desmonte das instituições públicas em geral – em nome das proferidas “concessões”, “parcerias público-privadas”, “privatizações” ou, em seu eufemismo atual, das “desestatizações” – acabamos nos vendo encurralados por discursos de fácil digestão, discursos mais ou menos convincentes que colocam a universidade, como os demais dispositivos públicos, na condição de maquinarias do engodo, engenhocas supostamente pesadas demais e incapazes de lidar com as demandas por flexibilidade e dinamicidade, dois significantes que nos chegam como verdadeiros mantras do liberalismo contemporâneo.

Se, por um lado, é necessário cada vez mais defendermos o que julgamos serem grandes conquistas e garantias sociais, por outro é vital que estejamos suficientemente atentos para que possamos nos pensar em meio a tudo isso. Não se trata de pensarmos “onde foi que erramos?” ou “quem não nos deixou ser o que gostaríamos de ser?”, questionamentos que nos levam a um infecundo jogo de culpabilização, mas da necessidade de arquitetarmos arranjos éticos outros diante de tais forças. Pensar que estamos “caminhando para trás”, embora possa ser paradoxalmente confortador, não nos parece produtor. Talvez a questão seja a de que “estamos indo muito rapidamente para frente”, tão rapidamente que nos vemos incapazes de perceber a sutileza de nossa própria resistência e das coletividades que resistem nos cantos, nas dobras, nas arestas e lateralidades. Faz-se necessário destacar que nunca, na brevíssima história democrática de nosso país, tivemos tantos movimentos de contestação e insatisfação sociais. No entanto, mesmo com tantos levantes fica a sensação de que estamos resignados, o que,

¹ Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. E-mail: bedin.costa@gmail.com.

segundo Birman (2006), é fruto da pulverização das próprias forças de resistência, não mais diante de um grande inimigo – o Soberano –, mas de soberanias microfísicas, o que torna dificultosa a percepção de que estamos – mesmo com pautas aparentemente diferentes – em um mesmo e grande barco.

O que observamos em meio a esse acelerado desmantelamento nos parece muito mais do que um projeto ideologicamente neoliberal de destruição da dita coisa pública, mas uma complexa maquinaria de colonização do desejo e do imaginário político das coletividades. Tão nefasto quanto o corte e congelamento substancial de recursos financeiros, parece-nos o processo de subnutrição de nossa imaginação política, da capacidade de coletivamente imaginarmos estratégias de resistência diante do que nos assombra nessa voraz e veloz noite que parece não ter fim.

Um novo design psicológico

Quando estamos em meio a um pesadelo, imersos aos urros, monstros e fantasmas, acabamos por nos esquecer dos assombros do dia, das assombrações ainda mais noturnas do que a própria noite que as alimenta. Não é preciso nos deitarmos em um divã para nos darmos conta de que a história de nossas experiências diurnas, tecida em uma rede de acasos, contingências e também de responsabilizações, é o que alimenta nossos próprios monstros noturnos, uma história passível de ser narrada, embora nunca plenamente reconstituída.

Ao pensarmos no pesadelo neoliberal em que nos encontramos, na voraz distopia do Estado Social, somos inevitavelmente levados a pensar no colapso da esquerda de um modo geral. De acordo com Safatle (2017, p. 16), a experiência de governo da esquerda latino-americana, e em especial no Brasil, faz parte do último capítulo da esquerda mundial do século XX. Ainda que tenhamos que respeitar as especificidades sócio históricas de cada país, o que parece ter tornado possível a criação de governos ditos de esquerda na América Latina é a conjunção de ao menos duas experiências macropereceptivas: a sensação de impotência diante das primeiras tentativas de içamento econômico após o período das grandes ditaduras – melhor verificado no Brasil durante os oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso –, e a pressão interna por uma maior participação social junto a grupos e parcelas das populações historicamente segredadas. No Brasil, a consolidação e tomada de poder de uma esquerda sindical (mais do que uma esquerda trabalhista) parece ter sido possível justamente pelo agenciamento deste duplo afeto. A imagem do sindicato – com seu derivativo negociador entre partes incondicionalmente desiguais – passa a ser a imagem regente da operação política como um todo. Trata-se da aderência a uma concepção de política enquanto estratégia de negociação, de uma governabilidade somente possível a partir de gestos mediadores direcionados a uma região comum que, no entanto, agrada e desagrade a todos. Cria-se, portanto, condições para que as democracias sócio liberais se façam presentes, democracias obcecadas pela ideia de centro, de governos autodeclarados de esquerda que fazem da “luta pela conquista do centro” seu objeto mais precioso (SAFATLE, 2017, p. 19). Esta divinização do centro também se estendeu aos partidos supostamente de direita, os quais foram levados a aceitar a conservação de uma espécie de “mínimo social” a ser respeitado em suas tentativas de promover a liberação da economia e a desregulamentação gradativa das defesas trabalhistas e dos direitos sociais.

Acabamos, assim, nos vendo engendrados a uma potente maquinaria de investimento libidinal em nome de uma democracia violenta capaz de produzir consensos, de uma democracia concêntrica que soubesse (ou que estivesse disposta a aprender) a ser gerida por uma espécie de dietética do centro (era preciso, pois, que os apetites estivessem devidamente regulados, que as paixões de esquerda ou mesmo de direita fossem apaziguadas para que a

gestão do centro se tornasse um exercício possível). A questão é que, da perspectiva do centro, tudo parece estar mais ou menos próximo, mais ou menos distante, mais ou menos violento, mais ou menos compensatório. No entanto, é preciso considerar que a lógica de governabilidade do tipo “mais ou menos” só foi possível à medida que passou a se tornar a própria lógica de gestão da vida e dos nossos modos de subjetivação. Dos joguetes políticos por governabilidade (escancarados e incitados pela grande mídia) à política de nossas pequenas vidas cotidianas: tornamo-nos, todos, seres “satisfeitos mais ou menos”². Safatle (2017, p. 26) dirá que se trata de um novo “design psicológico”, do neoliberalismo enquanto discurso moral que nos coloca em um grande e uníssono mantra: não que não haja saída para a sua crise; a questão é que não há escolha: ou é ele ou é ele.

Um novo design universitário

A gestão da educação superior nos pareceu igualmente mimetizada por este novo design. As universidades públicas, ao mesmo tempo em que se viram mobilizadas por pautas e políticas socialmente inclusivas (com grandes conquistas neste sentido), acabaram por aderir a estratégias de gestão tipicamente neoliberais. O crescimento qualitativo das universidades enquanto protagonistas de pautas sociais extremamente relevantes (somente possível, diga-se de passagem, mediante o investimento direto do Estado)³, foi acompanhado por uma lógica de distribuição de recursos que preconizava uma visão individualizada e escancaradamente competitiva. A lógica da internacionalização a todo custo, a concorrência externa e interna por meio de grandes editais, a meritocrática distribuição de bolsas de produtividade, o financiamento de pesquisas a partir de ranqueamentos pouco humanitários, toda uma moral nitidamente neoliberal para sustentar os proventos de um trabalho de natureza supostamente social. Por mais que o ideário das universidades públicas se colocasse a serviço de um projeto de sociedade, os valores que o subsidiavam pareciam de outra ordem. Retornamos, pois, à ideia de moderação, de que era necessário estarmos mais ou menos vinculados a esse design para que pudéssemos sobreviver, que fôssemos mais ou menos competitivos, mais ou menos empreendedores, mais ou menos ávidos para que nos tornássemos merecedores de sobrevivências acadêmicas mais ou menos compensatórias.

Aos poucos, as universidades foram se transformando em ‘guetos de luxo’: um misto de agências de viagens para colóquios internacionais e consumo de produtos culturais globais com espaço para a produção especializada de um saber cujos resultados, muitas vezes, não são sequer publicados na língua local de seus países (...). Com isso, seus intelectuais foram, cada vez mais, perdendo relevância como referências para a reflexão da sociedade sobre si mesma (SAFATLE, 2017, p. 98).

Embora possa parecer uma visão dicotômica e moralista acerca do suposto papel dos intelectuais acadêmicos junto à sociedade, parece-nos que a captura empreendida acabou por fomentar a cisão entre a universidade e a sociedade civil, um dos motivos pelos quais nos vemos hoje quase solitários em nossa defesa por um ensino superior inclusivo. O próprio

² Referência à canção *Peixes*, do grupo Os The Dama Lóvers (2000, álbum homônimo). “Nós morremos como peixes / O amor que não vivemos / Satisfeitos mais ou menos / Todas iscas que mordemos / Os anzóis atravessados / Nossos gritos abafados”.

³ “Ao final do governo de dois mandatos de Lula, em 2010, o Brasil havia conhecido um forte processo de ascensão social (...) Foram inauguradas 14 novas universidades federais e realizados mais de 7.000 concursos públicos para professores universitários” (SAFATLE, 2017, p. 82).

direcionamento dos editais públicos de fomento, os quais historicamente privilegiam a pesquisa em detrimento da extensão, é algo que corrobora a tese do trabalho universitário enquanto prática de laboratório ou de gabinete. Considerando que estes mesmos editais privilegiam pesquisadores ou grupos de pesquisa supostamente mais produtivos, e que a própria noção de produtividade está intimamente ligada à aderência à lógica de gestão neoliberal do conhecimento, fecha-se o contorno para a implementação e manutenção deste novo design de universidade. De modo explicitamente ambíguo (assim como a ambiguidade ontológica do próprio neoliberalismo), será preciso pagar a suposta liberdade/autonomia do pesquisar com a moeda de uma cega e silenciosa submissão a avaliações tão opacas quanto perversas. O dito pesquisador universitário torna-se, doravante, a imagem de um sujeito individual, competitivo, paranoico e necessariamente submisso.

A derrocada e a conquista da micropolítica

A economia é o método. O objetivo é mudar a alma.
Margaret Thatcher

A derrocada do Estado de Bem Estar Social enquanto projeto de sociedade coloca-nos diante de um perigo tecnicamente ainda mais complexo. Trata-se da irrupção de forças macropoliticamente pesadas e reacionárias (com pautas explicitamente fascistas), ainda que no plano micropolítico atuem com agilidade e destreza. Em todos os âmbitos estas forças se fazem presentes, seja no campo da política, da educação, da governabilidade dos corpos. A captura se dá, entretanto, por um duplo viés: mesmo que individualmente os sujeitos não compartilhem plenamente dos valores preconizados por essas novas-velhas pautas, de uma certa medida estes mesmos sujeitos são mobilizados pela rápida assertiva de discursos que sentenciam a suposta falência do estado social, trazendo ao redor de si uma pseudo ideia de mobilização coletiva. A dimensão micropolítica parece-nos ser menos a das pautas defendidas – em sua maioria bastante ambíguas e contraditórias –, mas a da capacidade de mobilizar corpos e desejos há tempos *mais ou menos* anestesiados. Sedentos por mobilização, os corpos outrora desidratados emergem febrilmente na fala, nos espaços de disputa micropolítica das redes sociais com o coro de outros tantos corpos mais ou menos recém-mobilizados.

Entretanto, é precisamente a gravidade dessa experiência que nos leva a perceber que não basta atuar macropoliticamente. Porque, por mais que se faça no plano macropolítico, dentro e fora do Estado, por mais agudas e brilhantes que sejam as ideias e as estratégias, por mais corajosa que sejam as ações, por menos autoritárias e corruptas que sejam e por mais êxito que tenham em estabelecer menor desigualdade econômica e social e expandir o direito à cidadania, elas resultam numa acomodação da cartografia vigente se não se acompanham de um deslocamento no plano micropolítico (ROLNIK, 2016, p. 7).

Trata-se, segundo a leitura de Rolnik, de exercermos uma resistência sobretudo no plano micropolítico, tendo em vista que, uma vez as subjetividades alojadas em uma mesma lógica micropolítica, tudo tende a voltar necessariamente para o mesmo lugar, exatamente aquele do qual supostamente pretendíamos escapar. O que nos parece bastante desafiador – enquanto exercício ativo de certa saúde política – é resistirmos coletivamente à ideia cada vez mais vigente de que estamos sucumbindo, ou de que sucumbimos, imagens virtuais que atualizam modos de viver entregues à melancolia e ao que parece ser politicamente ainda mais nefasto: o

ressentimento e má-consciência⁴. Na impossibilidade de fazermos luto do objeto supostamente perdido – Estado Democrático de Direito –, obstrução desejada e arquitetada pelos meios de informação e milícias formadoras de opinião, acabamos por mantê-lo idealizado, colados a ele como condição para existir, como se pensar fora dessa lógica (ou ao menos em uma posição marginal) nos colocasse na condição de utópicos alienados, posição bastante confortável a quem deseja que as coisas continuem exatamente da forma como estão. Ainda com Rolnik (2016), somos provocados a pensar a partir do lugar em que estamos situados (e sitiados), em meio a esse inconsciente-colonial-capitalístico que, embora disponibilize um suposto *buffet* de possibilidades políticas, as engloba em um único e repetitivo cardápio.

O que muda de uma cultura a outra ou de uma época à outra é a política de desejo predominante, o modo de resposta do desejo à experiência da desestabilização e ao mal-estar que esta provoca. Essa diferença não é nem um pouco neutra, pois cada tipo de resposta do desejo imprime certo tipo de destino às formas de realidade – são distintas formações do inconsciente no campo social (...). São muitas as políticas do desejo face ao desconforto provocado por esse incontornável paradoxo que nos constitui (p. 13).

A questão que nos parece improrrogável não seria a de estarmos dentro ou fora desta lógica, (dado que nunca se consegue estar totalmente dentro ou fora de um inconsciente social), mas a de adquirirmos um determinado plano de visibilidade diante das forças que colonizam nossa experiência imediata, de traçarmos (com nossas pesquisas, escritas e modos de viver-junto) cartografias capazes de nos garantirem alguma possibilidade de trânsito, estando a uma altura suficientemente boa das exigências do tempo presente⁵.

Combatendo o acad(an)êmico-em-nós

Como trabalhar outras maquinações desejantes quando o que presenciamos em nossos corpos acad(an)êmicos são vetores resultantes do cansaço? Como instaurar outros planos de imaginação política quando a imagem majoritária que nos chega é a de que fracassamos? Como resistir quando nós somos agora o alvo midiático dos ataques? Em outras palavras, como nos mantermos resistentes através do que escrevemos, quando nossa escrita já está, ela mesma, mimetizada a um design do qual deveríamos justamente escapar?

Talvez seja o caso de fabricarmos condições para uma política do Texto, uma tentativa de experimentarmos modos de escrita e de leitura que se ensejem enquanto combate, considerando que,

(...) em todo o texto há uma política que o anima, um sopro político insuflado por forças que concorrem e que, por vezes, se complementam. Não se trata meramente de escrever diferente [embora também possa ser], mas de apostar em uma resistência do sentido diante dos fetiches da cultura – e mesmo da crítica –, considerando que cada escrita traça o mapa de seus próprios combates (COSTA, 2017, p. 23).

⁴ As ideias de ressentimento e má-consciência retiramos de Nietzsche na leitura oferecida por Naffah Neto: “Quando alguém – qualquer que seja a potência de sua força – é separado daquilo que pode, não lhe resta outra alternativa senão transformar-se num poço de recriminação e de ressentimento, num desejo impotente de vingança, num veneno amargo que corrompe a si próprio e ao mundo que o cerca” (1991, p. 61).

⁵ Referência à imagem winnicottiana da “mãe suficientemente boa”: o suficiente diz respeito à impossibilidade de completude de toda e qualquer experiência de maternagem, impossibilidade que é, para a sorte do bebê, sua própria garantia de saúde (WINNICOTT, 1975; 1997).

Falamos em gestos políticos que envolvam um tratamento atencioso à linguagem e às experiências de afetabilidade junto aos outros. Introjetada em um compósito mutante de palavras e corpos, a política é aquilo que está sempre em luta pela sua própria existência. Com Rancière (2017) somos conduzidos a pensar no plano político enquanto fabricação de mundos com palavras que criam possibilidades de falar, com frases escritas que criam possibilidades de verificação prática, com maneiras de ocupar as ruas e as praças que criam novas escansões do tempo, decupagens inéditas do espaço, novas formas de constituição do comum. Há, a nosso ver, uma mudança radical de substância: de uma posição egossintônica (conformada a valores e sintomas relacionados às estratificações sociais do tempo presente), a linguagem passa a ocupar o que Rancière (2017, p. 16-17) chama de categoria de dissenso. Trata-se de pensarmos que em todas as séries de discursos – sejam estas do Estado, da mídia e da própria universidade – há um tipo de organização de relações estáveis entre *sentido* e *sentido*, uma espécie de consenso entre modos de apresentação sensíveis e regimes de interpretação de seus dados, que quaisquer que sejam nossas divergências de ideias e aspirações, damos conta de perceber (ou nos crermos perceber) as mesmas coisas com um regime de significados que operam com similitude. Este consenso nos leva a acreditar que sabemos o sentido do que se passa em nossos corpos e na própria linguagem da qual acreditamos “fazer uso”, que sabemos quais tipos de relações normais há entre uma paisagem do sensível e em seguida o sentido que supostamente esta paisagem deseja nos revelar. No entanto, de acordo com Rancière (2017, p. 17), “o que se pode fazer é produzir efetivamente dissenso na escrita; é no fundo, desfazer essas relações”.

Considerando, com Safatle (2017, p. 97), de que não há processo político sem atos de nomeação, e que estas nomeações são igualmente atos performativos capazes de redimensionar a capacidade de movimentação dos coletivos, é possível nos perguntarmos: qual a dimensão política daquilo que estamos a insistentemente nomear em nossas universidades? O que quer aquilo tudo que escrevemos em nossas insistentes, reiteradas e almejadas publicações? A quem estas nossas escritas respondem?

Uma política da escrita se faz sob a lâmina fina de uma atenção capaz de nos ajudar a pensar as escritas que nos assediam, os textos que lemos e que escrevemos, os usos e subserviências da linguagem escrita em nosso presente (COSTA, 2017, p. 14).

Tratemos, então, de direcionar nossos esforços à forma como nos relacionamos com a escrita e com os regimes de liberdade/sujeição que se fazem através destes encontros. A questão mais interessante talvez não seja se somos ou não seres capturados por esses velhos-novos designs (dado que somos e também não somos seres completamente capturáveis), mas o que fazemos com tudo isso que passa e que se passa em nossos corpos na relação com o outro, passagens que se fazem enquanto sombras ético-políticas à luz de um transliberalismo⁶ cada vez mais arguto e audacioso.

No que diz respeito aos textos que lemos e que escrevemos, talvez seja o momento de resistirmos aos “reguladores meritocráticos do gozo” (COSTA, 2017, p. 17), de produzirmos – com nossos textos – mecanismos de resistência à santa trindade “escrever-publicar-produzir”, de pensarmos a escrita e a leitura capazes de não apenas responder aos ditames desses tempos-textos-mercadoria, mas em instaurar-lhes vacúolos de silêncio, zonas de dispersão e desvio que possam

⁶ A ideia de um transliberalismo nos parece sedutora e é inspirada na leitura que fazemos de Dardot e Larval (2016), nesta nova razão do mundo que se faz sobretudo transpassando tempos, territórios, valores e culturas. Não se trata de um velho ou novo liberalismo, mas do liberalismo colonizador da própria passagem, sempre na condição de entre, nutrindo-se à medida que transita e que faz tudo passar.

fazê-los tomar outros cursos, ex/cursionar. Pensar o escrever enquanto combate, e mais precisamente o escrever na universidade enquanto combate, eis o que nos obseda. Como pensar em combates que se alojem na dimensão micropolítica sem que deixemos de atuar no plano macropolítico? Como nos mantermos neste *dentrofora* do combate, reservando à escritura seu silêncio primordial sem, entretanto, nos apartarmos de todas as lutas macropoliticamente urgentes?

Talvez seja o caso de pensarmos nossas escritas a partir de uma mirada outra, nos demorarmos (DERRIDA, 2015) diante das pautas cada vez mais urgentes e dispersas – distante das comprovações, dos conchavos, das propinas éticas e dos familiarismos epistemológicos. Talvez, inspirados em Kafka, tenhamos que reaprender a escrever a partir de nosso próprio esgotamento e a partir de mestres outros, de uma maestria sem imagem a priori, maestria indefensável e improrrogável, dado que se faz à luz da vida e à sombra do tempo presente. Talvez o que possamos agora seja escrever como quem traça um “mapa de seus próprios cansaços” (BARTHES, 2003a, p. 42), escrever para nos aliarmos aos soldados desertores da escrita, para maquinarmos com aquilo que de certa forma se recusa ao engajamento discursivo, uma solidariedade para com o além-de-nós, com essas forças insacrificáveis que, no entanto, só encontram sentido quando um em comum destas se apropria.

Pensar uma política da escrita acadêmica na tentativa, não de empanurrar, mas de resistir ao que Rancière (2017, p. 21) chama de “canibalismo da cultura dominante”, uma espécie de apetite sem fim do mundo erudito dito “letrado” em se apropriar das culturas, em obrigá-las a serem culturas para que elas possam se integrar às matrizes do saber erudito. Exercitar uma política da escrita acadêmica como quem pensa ser possível *ainda* outra revolução, uma tomada de potência (e não de poder) do sentido político de nossos gestos cotidianos de escrita e de leitura, no comprometimento a outras formas de viver-junto nas transitoriedades dos espaços mais institucionalizados dos quais padecemos e que também ajudamos a construir.

Sim, acho que existe um povo múltiplo, um povo de mutantes, um povo de potencialidades que aparece, desaparece, se incorpora em fatos sociais, em fatos, literários, em fatos musicais. Com frequência me censuram por ser inteiramente otimista, idiotamente, estupidamente otimista, de não ver a miséria dos povos. Eu posso me dar conta, mas, não sei, talvez eu seja delirante... mas penso que estamos num período de produtividade, de proliferação, de criação, de revolução absolutamente fabulosas do ponto de vista do surgimento de um povo. É isso: a *revolução molecular* não é uma palavra de ordem, um programa, é algo que sinto, que vivo através dos encontros, das intuições, através dos afetos, e, também, um pouco, de algumas reflexões. (GUATTARI, 2016, p. 25)

Referências

BARTHES, Roland. *O neutro*. Anotações de aulas e seminários ministrados no Collège de France, 1977-1978. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003b.

BIRMAN, Joel. Reviravoltas na soberania. In: _____. *Arquivos do mal-estar e da resistência*. São Paulo: Editora Record, 2006.

COSTA, Luciano Bedin. *Ainda escrever: 58 combates para uma política do Texto*. São Paulo: Lumme Editor, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DERRIDA, Jacques. *Demorar*: Maurice Blanchot. Florianópolis: Edufsc, 2015.

GUATTARI, Félix. *Confrontações: conversas com Kuniichi Uno e Laymert Garcia dos Santos*. São Paulo: n-1 Edições, 2016.

NAFFAH NETO, Alfredo. *O inconsciente como potência subversiva*. São Paulo: Escuta, 1991.

OS THE DARMA LÓVERS. Peixes (canção). In: _____. *Álbum Os The Darma Lóvers* (Loop Discos, 2000).

PUCHEU, Alberto. Samba acadêmico de uma nota só (preparando-me para o carnaval). In: _____. *Para que poetas em tempos de terrorismos?* Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. O que me interessa é tentar pensar em formas de travessia, ao largo e em diagonal, em relação ao trajeto normal dos saberes sociais (entrevista). In: SILVA, Maria C. A.; PADILHA, Paula (Org.). *Ao largo*. Rio de Janeiro: Pró-Saber, 2017.

ROLNIK, Suely. *A hora da micropolítica*. Caixa Pandemia de Cordéis. São Paulo: N-1 edições, 2016.

SAFATLE, Wladimir. *Só mais um esforço*. São Paulo: Três Estrelas, 2017.

WINNICOTT, D. W. *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago editora, 1975.

(CO)EXISTÊNCIAS NÔMADES: TRASLADOS POÉTICOS EM REDES NARRATIVAS

Fernanda Maria Macahiba Massagardi¹

*Isto sabemos.
todas as coisas estão ligadas
como o sangue
que une uma família...*

*Tudo o que acontece com a Terra,
acontece com os filhos e filhas da Terra.
O homem não tece a teia da vida;
ele é apenas um fio.
Tudo o que faz à teia,
ele faz a si mesmo.
Ted Perry²*

O Projeto *Imágenes Viajeras*

Iniciado na cidade de Jaen, Espanha, no ano de 2014, o projeto *Imágenes Viajeras* fez seu traslado pelo Atlântico, aportando no Brasil no ano de 2015.

A partir de reproduções fotográficas em tamanho A3, cuja temática é “Caminhos”, de autoria de Carmen Molina e Alfonso Infantes, foram realizadas intervenções com materiais diversos. Tais registros fotográficos foram suporte para uma criação coletiva e comunitária (no sentido ideal de comunidade proposto por Bauman). Tal proposta dialoga com Canton, que afirma:

Como resposta, no decorrer do tempo, em especial a partir da década de 1980, muitos artistas sentem necessidade de se reaproximar da realidade e do público e retomam a ideia de narrativa. Eles passam a buscar uma produção que se relacione diretamente com os fatos e movimentos da vida e deixam de se colocar numa posição transcendente, na qual a arte poderia se valer por si mesma, descolada dos limites impostos pela vida real. (CANTON, 2009a, p. 26-27)

O propósito desta pesquisa foi relacionar metaforicamente a intervenção artística aos caminhos da própria existência humana. Dessa forma, as imagens realizadas por uma artista, numa ação nômade, deslancharam seus caminhos por muitas outras mãos, não condicionadas apenas a uma vontade criadora, mas influenciadas por todos aqueles que deixaram algum vestígio de sua história em forma de concretude material. Assim, no traslado, muitas vezes perdiam-se as pistas ou, em alguns casos, elas eram encontradas e ressignificadas por outrem. Lins afirma:

É no prolongamento da filosofia nietzschiana que se pode desenvolver a ideia de “sujeito nômade”, cuja subjetividade se desenvolve como meio caminho entre suas pulsões inconscientes e as determinações culturais, em um lugar de contradições que escapa à consciência e a sua razão. O sujeito nômade é uma

¹ Pós-doutora em Artes pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Centro Universitário Cruzeiro do Sul. E-mail: nandamacahiba@gmail.com.

² Paráfrase de carta de um Chefe Seattle para os americanos. Disponível em: <http://www.desenredo.com.br/Textos/CartaChefeSeattle.htm>. Acesso em: 30 out. 2017.

imagem performativa que se distingue do modo de pensar dominante, agente político – aquele que age – que remete a um desejo intenso de transgredir as fronteiras e estender os limites [...] (LINS, 2014, p. 140).

Assim, este projeto é uma ação performática e narrativa, no sentido estabelecido por Lins (2012), e desvendou trajetórias múltiplas e surpreendentes, transgredindo fronteiras e estendendo possibilidades. As imagens transitaram, ganhando substância a partir de marcas, cortes, respiros, sofrimento, cores, como avatares da própria existência humana.

Também é importante ressaltar o caráter lúdico da proposta e a singularidade de cada participante que, somada às outras, geraram imagens singulares, coletivas e significativas.

A atividade lúdica [...] não é encontrada nos prazeres estereotipados, no que é dado pronto, pois estes não possuem a marca da singularidade do sujeito que a vivencia, que a preenche de significados. (PEREIRA, 2011, p. 61)

Dessa forma, várias narrativas foram sobrepostas às outras, gerando um território híbrido de existências que (co)existem em uma mesma época e contexto. Território este que revela questões, mas não necessariamente dá resposta objetiva à malha criada por tantos. Nesse sentido, a afirmação de Canton, (2009a) sobre as narrativas contemporâneas, acorda com a proposta, ao ensinar que:

As narrativas enviesadas contemporâneas também contam histórias, mas de modo não linear. No lugar do começo-meio-fim tradicional, elas se compõem a partir de tempos fragmentados, sobreposições, repetições, deslocamentos. Elas narram, porém não necessariamente resolvem as próprias tramas (CANTON, 2009a, p. 15).

As marcas surgidas pelas intervenções múltiplas apresentam suas particularidades, que foram criadas a partir de um mesmo marco. Na Espanha, mais de duzentas pessoas fizeram intervenções nas imagens. No Brasil, este número chegou a trezentos. Seres de todas as idades, sensibilidades, profissões, expuseram sua forma particular de ver, criar, conectar com o que encontram pelo caminho. Em seguida, repassaram a algum grupo conhecido a imagem significada. Este, por sua vez, realizou a intervenção e novamente, numa proposta de nomadismo, encaminhou a obra modificada para nova intervenção. Anexo ao envelope com a imagem, uma lista para preenchimento de nome e endereço de *e-mail* para devolução.

Histórias de vida que se entrelaçaram, gerando um movimento concreto similar ao observado em redes, reunindo pessoas conhecidas e desconhecidas. Um movimento que demandou um processo perceptivo e seletivo, gerador de múltiplas interpretações e compreensões para que, *a posteriori*, fossem agregadas a ele novas marcas por meio da ação. Ostrower (2013, p. 57) alerta para o fato de que tais processos acontecem “a partir das condições físicas e psíquicas de cada pessoa, e ainda a partir de certas necessidades e expectativas.” De acordo com a autora:

Cabe entender a percepção como um processo altamente dinâmico e não como um mero registro mecânico de algum estímulo. “Dinâmico”, no amplo sentido da palavra, de “forças em atividade”. Nós participamos ativamente da percepção em vez de apenas estarmos passivamente presentes (OSTROWER, 2013, p. 57).

No Brasil, algumas imagens migraram para um núcleo de artistas e educadores do Rio de Janeiro. Após a intervenção, uma das participantes encaminhou um *e-mail* para a autora deste artigo, desculpando-se antecipadamente pela não devolução de uma das reproduções. Segundo ela, vítima de uma doença degenerativa, há alguns anos não fazia trabalhos artísticos e, apesar da dor e quase total atrofia das mãos, por alguns dias entrevistou em uma das imagens já trabalhadas pelo grupo e quis guardar este momento em concretude, talvez o último, segundo ela, como artista.

Na Espanha, uma das imagens teve morada em um presídio. Recortes, remontagens, pinturas, marcas gráficas. Registro de pensamentos, como os de Maria Isabel:

- a) La idea de romper no es siempre para destruir, muchas veces se rompe para volver a empezar.³



Fig. 1 – Fotografia de Carmen Molina. Fonte:



Fig. 2 – Intervenção do primeiro grupo. Fonte:

³ A ideia de romper não é sempre para destruir, muitas vezes se rompe para voltar a começar.

Estabelecida a possibilidade de ultrapassar fronteiras, foi possível adentrar na intimidade do outro por meio do acesso ao suporte que trazia marcas de vida em forma de matéria concreta. Zumthor explicita:

O acaso fez de mim um homem de fronteiras. Eu nasci, bem, há não poucos anos, a alguns quilômetros de uma entre algumas. Mas o que conta muito mais foi o número delas que eu secretamente atravessei ao longo desses anos. Fronteira, limite e separação; traço que demarca para cada um de nós o seu lugar e designa o domínio do Outro: no tempo, não menos que no espaço (ZUMTHOR, 1989, p. 7).

O fazer artístico não pode compactuar com a fronteira que separa, mas sim a que permite o trânsito para a diversidade que mora ao lado. Criar é ir além dos limites estabelecidos e não disponibilizar modelos estereotipados que aprisionam. Nesse sentido, a proposta aqui apresentada permite um fluxo contínuo e criativo para além dos limites geográficos e culturais dos países, indo no sentido contrário ao do sistema vigente, cujo “[...] controle veio se refinando ao ponto de procurar moldar as próprias personalidades dos indivíduos, desde o seu nascimento, bem como ter se tornado uma consciente preocupação operacional dos administradores das grandes corporações (DUARTE JÚNIOR, 2004, p. 73).

A Matrix contemporânea

Calvino (2001) relata, em um texto cujo narrador em primeira pessoa reforça a dimensão real da situação, a tomada de consciência de um homem que, num cruzamento (e esta é uma imagem de grande significação metafórica), em meio ao andar cotidiano, para e começa a rir daquilo que repentinamente observa de forma crítica: o movimento das pessoas e a aceitação plácida daquele mundo de semáforos, veículos, cartazes etc., que não fazia nenhum sentido. Então, após um riso incontido e ciência dos sentidos, chama os passantes em voz alta e alerta-os para o fato de que aquele não era o caminho certo, que não levaria ninguém a lugar algum. Ansioso, ele luta por participá-los de sua descoberta, mas por eles é desmentido. Todos afirmam que tudo está no devido lugar, uma ação vinculada às outras, sem nenhum absurdo. Então, resignado, o homem sente-se perdido e, após a sensação de estar olhando o movimento do mundo de uma plateia, volta o olhar acrítico para a realidade que se apresenta e, repentinamente, tudo parece novamente natural. Ele pede desculpas, justificando que realmente deve ter havido algum equívoco em sua percepção, sob olhares severos.

Este conto de Calvino (2001) estabelece estrito diálogo com a teoria de Franco (2012). Segundo este último, em uma análise crítica de nossa estrutura social, em muitos nichos são observáveis grupos de pessoas que reproduzem padrões sem que se deem conta. De acordo com o autor “DE REPENTE UMA VENDA CAI DOS SEUS OLHOS e você vê: A Matrix. E você a vê em todo lugar: em casa, na escola, na igreja, na empresa, no comércio, em uma partida de futebol, no trânsito, nos locais de atendimento público, nas mídias sociais... (FRANCO, 2012, p. 10). Assim, o personagem de Calvino evoca uma realidade próxima e, infelizmente, se rende ao chamamento da maioria e reinsere sua ‘padronagem’ habitual, fazendo com que a grande máquina continue em movimento repetitivo e constante.

Franco (2012) exemplifica sua teoria com as redes virtuais, onde pessoas expõem e atuam em personagens que, na maioria das vezes, apresentam padrões como: frases de efeito, imagens estereotipadas e declarações pessoais de otimismo duvidoso. Tais ações geram avatares que são ‘utilizados’ em ocasiões determinadas e replicantes. Estas descrições incomodam muitos, talvez pela identidade que provocam. A tese apresentada é a de que, ao contrário do cenário do filme

Matrix⁴, não há seres fora de nossa dimensão manipulando a realidade, mas nós mesmos, através de hierarquia e do poder por esta gerado, configuramos a Matrix e prolongamentos deste modelo. Assim, “organizações hierárquicas de seres humanos geram seres não-humanos. Mas alguma coisa impede que as pessoas vejam isso” (FRANCO, 2012, p. 13).

Também Ana Thomaz⁵, educadora e multiplicadora da técnica Alexander no Brasil, descreve a forma pela qual as pessoas reproduzem modelos em escolas, alegando que agem dessa forma seguindo ordens designadas por uma hierarquia. A pesquisadora percorre o caminho em busca do grande ditador de regras e descobre, ao chegar no topo da pirâmide, que o provável dono de tais regras não sabe a quem obedece. Entretanto, todos que estão abaixo dele seguem modelos que estão fundamentados em uma hierarquia superior que não sabe quem dita as ordens a ela. Franco esclarece:

As pessoas continuam reproduzindo comportamentos muito semelhantes – que deformam o campo social – como se estivessem sob a influência de um mesmo sistema de crenças, valores, normas de comportamento e 17 padrões de organização; ou como se rodassem um programa básico que foi instalado em suas mentes e acham que o mundo (ou ‘a realidade’) é assim mesmo. Ora, isso evoca a metáfora do filme The Matrix, [...] as pessoas vão vivendo suas vidas, monótonas ou frenéticas, em suas modernas colmeias humanas, sem saber disso, tomando a aparência pela realidade (FRANCO, 2012, p. 16).

De acordo com a Franco (2012), estamos programados para obedecer a uma hierarquia que dita regras e, muitas vezes, neste movimento, “as pessoas não veem que seu comportamento replicante deforma o campo social. Elas acham que o mundo social só pode ser interpretado por meio de um conjunto de crenças básicas de referência” (FRANCO, 2012, p. 17). O grande malefício se dá quando essas aparentes verdades, tomadas por axiomas, deixam de despertar na população o interesse por validá-las ou não, a partir de reflexões.

Sair deste processo é possível, mas existe uma grande dificuldade, pois a Matrix exige comportamentos específicos das pessoas que desejam alcançar destaque, saindo do âmbito do “comum”. Entretanto, é uma ilusão imaginar que ao apresentar certos diferenciais exigidos, estão fora do alcance da Matrix. Ao contrário:

Quando interagimos com alguém em qualquer ambiente hierárquico somos avaliados por esses diferenciais e começamos então a cultivá-los. Como reflexo dos fluxos verticais que passamos a valorizar, nossa vida também se verticaliza. É como se importássemos a anisotropia gerada no campo social pela hierarquia. Nessa ânsia de subir, começamos a imitar os de cima e a desprezar os de baixo. Ao fazer isso, porém, replicamos a Matrix (FRANCO, 2012, p. 79).

Neste movimento cíclico e replicante, tudo o que é singular parece perder o sentido ou visto como deformidade. O estereótipo avança e retrai-se a diversidade. Muitos afirmam que isso se dá devido à velocidade do cotidiano contemporâneo, que inviabiliza o tempo que seria destinado à uma educação da percepção. Por este motivo as relações em rede acontecem, cada dia mais, na superfície e não apenas na forma, mas também no conteúdo. A questão é: será possível estabelecer uma relação em rede de forma comunitária e solidária, onde a interação acrescente repertórios ricos e valiosos e não reproduza modelos?

⁴ Matrix (1999) é uma produção do cinema estadunidense e australiano, dirigida pelas irmãs Wachowski. Gênero: ação e ficção científica.

⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=v70tmqKqmqA>>. Acesso em: 8 de agosto de 2017.

As redes existenciais

Num sentido *lato* é possível estabelecer inúmeras imagens e significações para o termo rede. Nossa existência, por exemplo, está interligada não apenas às pessoas, mas também ao ambiente em que vivemos, gerando uma rede relacional afetiva e espacial. Esta malha existencial implica em vivenciar as partes e o todo, de forma a perceber que cada ato repercute em formas e gera resultados. Não podemos desconsiderar a dimensão alcançada pelas possibilidades de conexão via internet.

Anteriormente, foi discutida a existência da Matrix segundo os preceitos de Franco (2012). Esta forma de tessitura pode produzir, por determinado tempo, uma falsa sensação de que tal modelo responde a um encadeamento significativo. Entretanto, é possível que, em algum momento, pessoas tenham a chance do despertar, como acontece no conto de Calvino, anteriormente descrito, gerando uma rede de caráter comunitário.

Este entrelaçamento de fios gera a malha invisível, que é constituída por partes que compõem um todo. Nesse sentido, a intervenção de um ponto interage com todos os outros pontos conectados. Cada elemento possuidor de sua história e circunstância existencial responde a esses estímulos, gerando realidades. Considerando o humano como agente e partes deste todo, é importante validar a multidimensionalidade que o compõe (ser biológico, psíquico, físico, social, afetivo e racional). Pascal afirma:

Sendo todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas ou ajudantes mediatas e imediatas, e sustentando-se todas por um elo natural e insensível que une as mais distantes e as mais diferentes, considero ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes (PASCAL, 1976, p. 35).

Um dos filmes de grande relevância que trata do referido tema, intitulado “Efeito Borboleta⁶” ilustra, entre outros aspectos, eventos relacionais e também a teoria do caos, promulgada pela Física Quântica. O título evoca o exemplo utilizado pelos pesquisadores da área para explicar o fenômeno: uma borboleta que bate asas na China pode causar um furacão na América. Assim, a condição inicial de um sistema pode determinar toda uma evolução deste.

Outro filme que traz a configuração em rede, ampliando o conceito para a condição ecológica, é Avatar⁷. Neste, o diretor deixa patente a interrelação entre a natureza e os seres. Quando há rompimento da rede, toda estrutura corre perigo. Capra afirma:

A percepção do mundo vivo como uma rede de relações tornou o pensar em termos de redes — expresso de maneira mais elegante em alemão como *vernetztes Denken* — outra característica-chave do pensamento sistêmico. Esse “pensamento de rede” influenciou não apenas nossa visão da natureza, mas também a maneira como falamos a respeito do conhecimento científico (CAPRA, 1996, p. 37).

Atualmente, as redes virtuais permitem um campo expandido nunca antes imaginado e vale ressaltar que o funcionamento em rede nessa amplitude não invalida a teoria basilar: da mesma forma, a ação efetuada em determinado ponto da malha atinge outros que estão conectados a ela, como. Assim acontece com eventos isolados que, quando divulgados em redes

⁶ Efeito borboleta (2004) é uma produção do cinema estadunidense dirigida por Eric Bress e J. Mackye Gruber. Gênero ficção.

⁷ Avatar (2009) uma produção do cinema estadunidense, dirigida por James Cameron. Gênero: ficção científica.

sociais, tomam grandes proporções, podendo alcançar todo o planeta. Dessa forma, podemos afirmar que estamos interligados pela existência e esta se apresenta complexa em significados e significantes. Entretanto, se a malha é constituída por ações idênticas, determinadas por uma hierarquia, não temos a diversidade que enriquece e amplifica ao compor, mas a solidificação da forma não reflexiva, que pode reiterar equívocos e estagnar a vida.

Poderá a arte, esta eterna mediadora entre o homem e a poética do existir, por meio da criação reflexiva, estabelecer na matéria o que previamente é percepção, modificando a malha estancada, de forma a permitir uma constante fruição que leva a um denominador crítico, estético e de substância?

Imagens vivas e narrativas

Em um evento fotográfico-solidário realizado na cidade de Itu, estado de São Paulo, foi solicitado às pessoas que levassem suas fotografias até uma das praças, para exposição em um varal coletivo. Alocadas em um saco plástico e presas por um grampeador, elas convidavam os passantes a uma visita poética. Imagens de todos os gêneros evocando identidades e memórias. Ventos locais que arejavam as condições internas. Sorrisos, olhares longínquos, saudade. Cada qual reagindo conforme suas experiências e olhar.

As imagens, testemunhas de uma realidade poética, não voltariam ao dono, mas seriam trocadas entre os participantes.

No final do evento, algumas ainda hasteavam suas verdades e a praça esvaziou. Então, um morador de rua pergunta a um dos organizadores se pode pegar uma das fotografias que foram abandonadas. Abandono buscando aconchegar o que foi abandonado. Facetas que fazem da realidade um aporte para viver. Recebendo uma resposta afirmativa, ele se dirige ao varal, observa cada uma das imagens com cuidado e finalmente escolhe a de um cachorro. Cachorro-identidade. Imagem-identidade. Companhia-identidade. Cartografia arquetípica. Realidade-representação-identidade. Coisa viva, segundo Bateson *apud* Samain:

No decorrer de minha existência coloquei as descrições de tijolos e de jaras, de bolas de sinuca e de galáxias numa caixinha e, ali, deixei-as repousar em paz. Numa outra caixa, coloquei coisas vivas: os caranguejos do mar, os homens, os problemas de beleza e as questões de diferenças [...].” Colocarei, assim, as imagens (todas as imagens) ao lado dos caranguejos do mar e das borboletas, isto é, na caixa das coisas vivas. [...] não procurarei saber a que servem as imagens e por que existem, e sim *como* elas existem, como vivem, como nos fazem viver. Ou ainda, quais suas maneiras de nos fazer pensar? E chegar, desse modo, a desvendar algo da *maneira como* a imagem nos provoca a pensar, nos convoca a pensar (SAMAIN, 2012, p. 21).

A imagem de um morador de rua rodeado de cães não é rara e faz parte do imaginário e repertório de muitas pessoas. Para alguns, é impensável alguém nessas condições não ter ao menos uma demonstração de acolhida, como a que é evidenciada pelos fiéis animais que, muitas vezes sem alimento suficiente, se recusam a abandonar aquele que está também faminto. Fomes unidas. Degradação de nossa contemporaneidade? Talvez. Mas reside nessa imagem a poética da resistência, das possibilidades reconfortantes geradas no mínimo. Da solidariedade. Configuração da realidade que, pela beleza da dor, ensina e vai às profundezas do ser pela forma. De acordo com Samain (2012, p. 32):

Anotei, anos atrás, uma frase visionária de Eugênio Ionescu, pois me tinha tocado profundamente. Nem hoje sei por que e onde me tocou. Sem dúvida porque me perturbava num lugar de uma procura profunda que não cheguei ainda a descobrir. Ionescu escreve: “A forma é a corda mais retesa do sentido”. A forma é uma espécie de fio, de linha, de linha ou de ligação, que conduz ou direciona o sentido de uma maneira densa, tensa e precisa. Nunca se desliga, se desamarra dos sentidos, das significações, isto é, do pensamento. (SAMAIN, 2012, p. 32)

A imagem do morador de rua acolhendo a fotografia do cachorro gerou uma imagem de outra natureza, a natureza observável, para os espectadores que presenciaram a cena, significando pela poesia. A fotografia não seria a mesma sem a ação do ato de apropriação por aquela pessoa.

Para muitos, a imagem pertence à ordem do efêmero, do acidental, à ordem do fugaz e do frágil. Ela pode ser bela e bonita. É efêmera e de certo modo evanescente. Está sempre de passagem, da ordem da passagem do tempo. Representa um instante de fluxo – e refluxo – de realidade que a faz transbordar em dois movimentos – de dentro para fora e de fora para dentro (SAMAIN, 2012, p. 32).

Este trânsito significativo não tem fixidez, mas é movimento constante e se estabelece na relação público e imagem. A mesma fotografia pode gerar inúmeras respostas dos sentidos, em cada tempo, em cada existência.

[...] como a borboleta que rompe sua crisálida –, a imagem estoura, cintila por um breve instante, antes de levantar voo, de desaparecer momentaneamente. Ela parte. Ela se dissolverá talvez ou será esquecida, dentro de seu tempo histórico. Nunca, todavia, se perderá. Quando a reencontrarmos, dez ou mil anos mais tarde, quando ela se reapresentará a outros olhares – longe do momento inaugural que a tinha feito nascer antes de levantar voo –, a imagem não será mais a mesma. Sob outra *forma*, carregará, no entanto, a memória de um passado que a atualizará e a ritualizará novamente (SAMAIN, 2012, p. 34).

Portanto, pensar imagens é percorrer trajetórias e cartografias não apenas geográficas, mas também internas e significativas. Rito que não se esgota no simples exercício de detecção, mas se amplia na ação do perceber e transformar por meio de narrativas.

A ludicidade e o sentido de comunidade

Duarte Júnior (2004) chama a atenção do leitor para o fato de que as relações humanas na contemporaneidade estão cada dia mais esgarçadas. O sistema vigente que, com demandas cada vez maiores e aceleradas oprime o corpo e o trânsito relacional e saudável entre pessoas, gera um grande vazio existencial em que estão imersas muitas camadas da população. O indivíduo, cada dia mais isolado do outro, perde o sentido de alteridade, desencadeando uma sensação de solidão, embrutecimento dos sentidos e egoísmo. São observáveis situações de radicalidade extrema, onde as *pseudoverdades* absolutas tendem a procurar seu lugar a partir do individualismo e não da coletividade e das trocas. Segundo Bauman (2003) adotamos a sociedade e deixamos de lado a comunidade. De acordo com este, é preciso estar atento ao significado das palavras, pois muitas

delas evocam sensações. Fruir palavras pode ser um grande jogo de experiências estéticas e significativas. Assim, o autor afirma que a palavra comunidade:

[...] sugere uma coisa boa: o que quer que “comunidade” signifique, é bom “ter uma comunidade,” “estar numa comunidade”. [...] se alguém se sente miserável, sofre muito e se vê persistentemente privado de uma vida digna, logo acusamos a *sociedade* — o modo como está organizada e como funciona. As companhias ou a sociedade podem ser más; mas não a *comunidade*. Comunidade, sentimos, é sempre uma coisa boa. [...]. Para começar, a comunidade é um lugar “cálido”, um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado. [...] (BAUMAN, 2003, p. 7)

Também os estudos de Ariès (1978) apontam para a importância das manifestações coletivas, nas quais as pessoas se encontravam, independente de idade, para participarem lado a lado de atividades, construindo uma noção de pertencimento. Assim:

A sociedade antiga concentrava um número máximo de gêneros de vida num mínimo de espaço, e aceitava – quando não procurava – a aproximação barroca das condições sociais distantes. A nova sociedade, ao contrário, assegura a cada gênero de vida um espaço reservado, cujas características dominantes devem ser respeitadas: cada pessoa deve parecer com um modelo convencional, com um tipo ideal, nunca se afastando dele, sob pena de excomunhão (ARIÈS, 1978, p. 279).

De acordo com Franco (2012), quando a relação entre as pessoas se dá em uma malha distribuída e não centralizada, ela é uma pessoa comum. Na contemporaneidade, tal termo assume, muitas vezes um caráter pejorativo. Mas o termo comum, originado de *comoons*:

[...] tem aqui o sentido de *commons*, de bem comum, de algo compartilhável por uma comunidade (e não de ordinário, normal ou não notável, nem de medíocre, como em geral se atribui pejorativamente). Assim, pessoa comum é aquela que mantém as mesmas condições de compartilhamento das outras pessoas do seu emaranhado, embora cada uma seja, nas suas particularidades, totalmente diferenciada, sempre *unique*. A pessoa comum é a que compartilha (ela é realmente o que compartilha, ao se deixar varrer pelo sopro, ao ser permeável ao fluxo interativo) e não aquela que alcançou o sucesso em virtude de suas características herdadas (do “sangue” ou do “berço”) [...] Ela é alguém que logrou viver a sua convivência, que conseguiu antecipar a plenitude do com-viver ou do viver em rede prefigurando um simbiote social (FRANCO, 2012, p. 77).

Entretanto, na Matrix, geralmente as pessoas não são “comuns (no sentido de *commons*) e sim pessoas privadas (fechadas à interação com o outro-imprevisível). A Matrix é uma espécie de fábrica de pessoas privadas” (FRANCO, 2012, p. 77).

Mas há uma possibilidade de alienação de ‘transeuntidade’ para uma situação de ‘transeentidade’, da Matrix para a Comunidade. Se em estruturas hierárquicas as pessoas tendem a buscar o caráter do incomum e verticalidade para o destaque dos semelhantes, numa proposta coletiva a ideia é buscar uma relação horizontal onde todos possam cooperar num processo colaborativo.

É possível, pela tomada de consciência, atribuir valores e entender o verdadeiro sentido de alteridade, ao perceber o outro e este em si, respeitando diferenças, numa relação coletiva e saudável.

Considerando o modelo atual, podemos afirmar que o adulto, a cada dia, tem reservado menos tempo para atividades de cunho coletivo, brincante e presencial. Atividades lúdicas que promovam encontros de pessoas são também aquelas que dão à existência humana a dimensão de que cada um é parte de uma coletividade. Estar em comunidade é possibilidade de aprender acerca de diferentes pontos de vista sobre uma mesma situação e estabelecer diálogos profícuos e significativos acerca de si e do outro, compreendendo as partes e o todo que estas geram. De acordo com Santin (1994), no ato brincante, realidades são constituídas. O autor afirma:

A atividade lúdica é uma tessitura simbólica fecundada, gestada e gerada pela criatividade simbolizadora da imaginação de cada um cuja ação se confunde com o brincar. [...] Brincar é, acima de tudo, exercer o poder criativo do imaginário humano construindo o universo real de quem brinca (SANTIN, 1994, p. 28).

Huizinga apontou a importância do jogo na constituição da coletividade. Segundo ele “o objeto de nosso estudo é o jogo como forma específica de atividade, como “forma significativa”, como função social (HUIZINGA, 2014, p. 7).

Infelizmente a maioria da população adulta de nossos dias não encontra espaço para atividades lúdicas que determinem significados e importância em suas vidas. Dessa forma, “foram ficando cada vez mais reservadas às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então como repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas (ARIÈS, 1978, p. 89).

Esses jogos, que permitiam uma expressão da comunidade em comunidade, são cada dia mais raros. Entretanto, algumas propostas de arte têm adotado características próprias desses territórios, fazendo um traslado de espaços com manutenção de espírito coletivo e solidário.

Considerações

O projeto “*Imágenes Viajeras*”, numa proposta coletiva que gerou diversas narrativas visuais a partir de fotografias dos artistas Carmen Molina e Alfonso Infantes, objetivou ampliar a percepção a partir de, primeiramente, reproduções de imagens fotográficas, seguidas por vestígios impressos nestas por outros. Diálogo entre artista, vida e público coautor. Canton afirma:

Diferentemente da tradição do novo, que engendrou experiências que tomaram corpo a partir do séc. XX com as vanguardas, a arte contemporânea que surge na continuidade da era moderna se materializa a partir de uma negociação constante entre arte e vida, vida e arte (CANTON, 2009c, p. 49).

Os relatos dos grupos foram de extrema importância e a verbalização no ato de intervir dos participantes denotam a diversidade e a significação que os elementos visuais trouxeram à memória a partir, muitas vezes, de experiências prévias, em um ato de tomada de consciência na ação relacional com o objeto.

Note-se bem que estou tentando mostrar aqui a existência de uma tomada de consciência que é característica da percepção como sendo um direcionar-se para os objetos. Tenho consciência de algo e, então, realizo um ato de consciência. O Ser Humano, neste caso, está num estado de “Ego acordado”,

quando está na sua corrente de experiências, isto é, num estado de agitação do pensamento, de refletir etc. (SILVA, 1981, p. 25).

As imagens levadas às pessoas apresentam, para além da temática “Caminhos”, alguns elementos que suscitam e estimulam o recordar. Assim, uma menina com mochila nas costas, sozinha, caminhando na direção de uma cidade, cujas fábricas sustentam torres que expõem fumaça; uma cadeira ao lado de uma árvore, numa trilha; pássaros que sobrevoam uma paisagem marítima; a entrada de uma floresta; um contorno de uma pessoa que caminha pela estrada com neblina; uma ponte; um trilho de trem etc. são signos arquetípicos. Seja em forma de metáfora ou de uma situação realmente vivida em algum dos ambientes retratados, o potencial gerador de histórias foi amplamente observado nos grupos. Harari afirma que os

Animais como os lobos e os chimpanzés vivem numa realidade dupla. Por um lado, estão familiarizados com entidades objetivas externas, como árvores, rochas e rios. Por outro, estão cientes de experiências subjetivas que ocorrem dentro deles, como medo, satisfação e desejo. Os *Sapiens*, em contrapartida, vivem numa realidade com três camadas. Em acréscimo a árvores, rios, medos e desejos, o mundo *Sapiens* também contém histórias sobre dinheiro, deuses, nações e corporações. [...] Os humanos pensam que fazem história, mas a história comumente gira em torno da teia de histórias ficcionais (HARARI, 2016, p. 163).

Nesse processo de entrelaçamento de intervenções, de traslados poéticos e reflexivos, foi gerada uma rede de existências que coabitam a imagem. Vale ressaltar que as modificações realizadas em uma área causavam uma modificação no conjunto. Narrativas surgiam a cada intervenção, gerando movimentos, fluxos e a procura por estabelecer aspectos identitários com o visto, além da inserção de elementos pessoais ou significativos na imagem. Zumthor (2005) ensina que:

Atualmente, é verdade que algumas pessoas negam isso, mas, da minha parte, estou profundamente convencido de que a história se conta, da mesma forma que os sonhos só existem verdadeiramente quando narrados. [...] Somos seres de narrativa, tanto quanto de linguagem. À medida que me atribuo a tarefa de reter um pedaço do real passado, minha tentativa é, em si mesma, ficção. Se formo um discurso ficcional, para comunicar o resultado, ele será necessariamente narração, quaisquer que sejam talvez minhas precauções estilísticas visando à nudez do relato (Zumthor, 2005, p. 48).

Em diversas ocasiões as pessoas demonstraram receio ao tocar o trabalho realizado por outro, muitas vezes desconhecido, buscando espaços livres. Também aconteceram situações nas quais não houve constrangimento em modificar aquilo que já recebera uma intervenção anterior. Sempre, entretanto, aconteceram momentos de pausa para análise da imagem, para reconhecimento. Alguns fizeram a tentativa de não agredir e procuraram um ‘estilo’ que dialogasse com o já existente. Outros tiveram a intenção proposital de modificar completamente.

Este projeto, como citado anteriormente, não teve um público-alvo determinado, fato que trouxe uma rica diversidade de pessoas, de áreas e profissões distintas. Não raro, as pessoas expressavam a frase “não sei desenhar” ou “isso deveria ser feito por artistas”, que corrobora com os estudos de Moreira:

Muito depressa o desenho-fala se cala, e do desenho-certeza se passa à certeza de não saber desenhar. É muito comum ouvirmos crianças de menos de 10

anos dizerem que não sabem desenhar. Em poucos anos, o que era uma certeza, algo tão inquestionável como correr ou jogar bola, parece algo inacessível, próprio apenas de artistas (MOREIRA, 2005, p. 51).

Também ocorreram situações nas quais as pessoas expressavam sua inabilidade com o desenho ou se divertiam ao ver o colega reclamar da intervenção realizada sobre a sua. Nesses momentos, muitas vezes afirmaram, entre risos, que aquelas situações eram próprias de crianças. Vale considerar que “se nesta sociedade o adulto perdeu suas possibilidades de expressão, os jogos, assim como o desenho, passam a ser considerados manifestações infantis. (MOREIRA, 2005, p. 55). Um território onde determinados tipos de expressão são considerados pertinentes apenas quando provenientes de crianças é um mundo limitante e castrador, que determina faixa etária para a experiência do brincar. Vale lembrar que, de acordo com Huizinga (2014), o jogo é basilar na construção cultural. E para além da concepção cultural, o ato de brincar é salutar corporalmente e saudável no cotidiano, por sua condição relacional e coletiva.

Após as atividades, foram realizadas exposições dos trabalhos para os grupos, ao lado da imagem original. Muitos ficaram surpresos ao identificar os caminhos percorridos e resultados finais e inusitados apresentados.

Assim, podemos dizer que “a arte é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras” (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 228), promotora de reflexões e transformação.

Referências

- ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- AUGÉ, Marc. *Não-Lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. São Paulo: Papirus, 1994.
- BAUMAN, Zigmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CALVINO, Ítalo. *Um general na biblioteca*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- CANTON, Kátia. *Do moderno ao contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009c.
- CANTON, Kátia. *Narrativas Enviesadas*. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.
- CANTON, Kátia. *Tempo e Memória*. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.
- CAPRA, Fritjof. *Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos*. Curitiba: Criar edições, 2004.
- FRANCO, Augusto de. *Hierarquia: Explorações de Augusto de Franco em A Matrix Realmente Existente*. São Paulo, 2012.

HARARI, Yuval Noah. *Homo Deus: uma breve história do amanhã*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

LINS, Daniel. Nietzsche: vida nômade – estadia sem lugar. In: MARQUES, Davina; GIRARDI, Gisele; OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao Machado de (Org.). *Conexões: Deleuze e territórios e fugas e...* Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Campinas, SP: ALB; Brasília, DF: CAPES, 2014.

MOREIRA, Ana Angelica Albano. *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

PEREIRA, Lúcia Helena. *Bioexpressão*. Curitiba: CRV, 2011.

SAMAIN, Etienne. *Como pensam as imagens?* Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

SANTIN, Silvino. *Educação física: da opressão do rendimento à alegria do lúdico*. Porto Alegre: Edições EST/ESEF, 1994.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1981.

ZUMTHOR, Paul. *Escritura e Nomadismo: Entrevistas e Ensaios*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queiroz. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

VARIAÇÕES EM UM LUGAR-ESCOLA ATRAVESSADO PELO CINEMA
E
CARTOGRAFIA DOS AFETOS DO ESPAÇO ESCOLAR ATRAVÉS DAS IMAGENS
E
DERIVAS DOS CORPOS-CÂMERA POR UMA ESCOLA INFANTIL
E
MUITAS CÂMERAS NO JARDIM DA INFÂNCIA
E
...

Wenceslao Machado de Oliveira Jr.

Uma pesquisa onde praticamente tudo é inicial e provisório. Inclusive os títulos que aparecem aqui foram inventados como tentativas iniciais de dizer daquilo que segue pouco claro. Essa é a primeira tentativa de escrita sobre essa proposta de pesquisa cartográfica no encontro entre cinema e escola, entre um cinema que pretende entrar em devir cineclube e uma escola pública de educação infantil, localizada numa região periférica da cidade de Campinas, em São Paulo, que pretende entrar em devir cinema... e cineclube.

Estou cheio de dúvidas.

O que posso dizer com certeza é que a pesquisa tem como “problema” as relações entre espaço e imagem e que ela se configurará por acompanhar as variações mútuas no lugar-escola (espaço) e no cinema (imagem) a partir da chegada de um outro modo do cinema operar naquela comunidade escolar.

A partir disso, tudo é ensaio, passo em falso, gagueiras, risos, experimentações.

Para que este texto traga para si e seus leitores essa situação de ensaio, decidi brincar com sua formatação, abrindo nele vazios entre as palavras, desejando que eles sejam locais onde se fabulem e se fabriquem percursos ainda por vir, forçando a ideia de inacabado, de não querer dar uma forma mais fechada para algo que está em gestação, por isso, frases (aparentemente soltas), autores colocados somente como tópicos, letras que, embora dificultem a leitura, dão espaço para outros pensamentos, entendimentos, divagações...

A experimentação que fiz para buscar trazer essa formatação foi simples: retirei as frases dos slides de power point de minha apresentação oral no 7º Encontro com Imagens e Filosofia, que teve como tema “travessias”, e fiz a mera transposição daquela formatação centralizada para a formatação justificada no word. O “entre” que se abriu na escrita efetivado pelo recorta e cola entre os dois softwares me deu a sensação de que ali se figurava a travessia inconclusiva desta pesquisa aqui trazida como foco de palavras, imagens e silêncios.

Gostaria	de	começar
com	algumas	imagens:
cinema	realizado	numa
		escola,

filmes realizados numa escola.

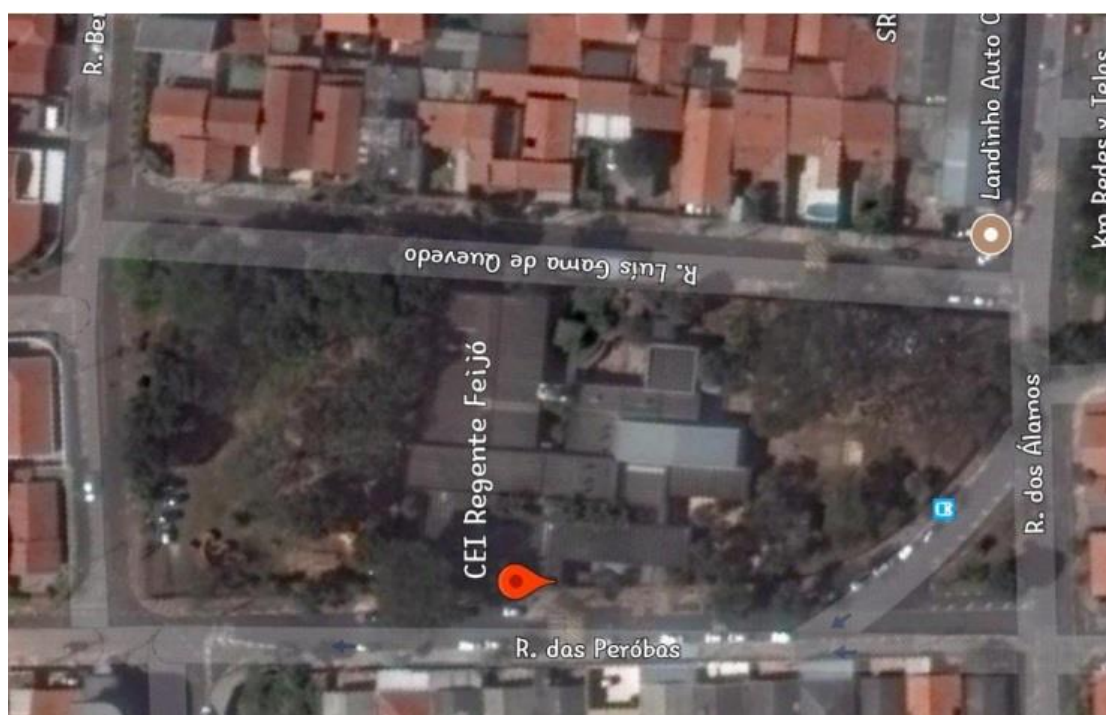
No entanto, não posso trazer para esse texto as imagens cinematográficas com as quais gostaria de começar. Elas foram captadas, montadas ou editadas em um ambiente escolar e, nesse momento, estão restritas aos contextos presenciais da pesquisa, sem liberação para divulgação impressa, que fixaria nelas algo mais estável.

Mas como essas imagens se encontraram comigo?

No final de 2015 o Programa “Cinema e Educação: a experiência do cinema na escola básica municipal”, da Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP, voltado a fomentar cineclubes nas quase 200 escolas da rede, fez uma parceria com o grupo de pesquisa onde atuo, OLHO, para pensarmos e implementarmos juntos as ações desse Programa. Propusemos que os cineclubes fossem voltados à produção de imagens audiovisuais (cinematográficas)...

e que esse “cinema expandido” fosse tomado como arte... como atuação no sensível... através da experimentação de dispositivos de criação de imagens... inicialmente capturados do Projeto “Inventar com a Diferença”... depois a invenção de outros e outros dispositivos... as oficinas... bem como seus desvios... inevitáveis...

Os filmes que pretendo focar em minha pesquisa foram/são/serão os produzidos em uma das escolas da Rede Municipal de Campinas: CEI REGENTE FEIJÓ E CEI CHA IL SUN



Fonte: Google Earth

Duas escolas de Educação Infantil que compõem um mesmo lugar-escola como espaço extensivo.

O mosaico de fotos a seguir foi feito pelas professoras das duas escolas. Cada uma fez uma foto do local que mais lhe afeta naquele lugar.



“Nossa! Como a escola é bonita!”

Essa foi a frase, dita durante a exibição de um dos primeiros filmes feitos por lá, que me levou a pensar na pesquisa. Afinal, a escola sempre esteve lá, como lugar, e foi somente ao ser tornada imagem que sua beleza se fez presente (se fez intensidade, afetou os corpos). A lembrança de uma passagem do livro “Inevitavelmente cinema – educação, política e mafuá”, de Cezar Migliorin (2015), me veio: “Em oposição ao feio, não estava o bonito. Ela não disse que o que era feio havia ficado bonito, mas que o que era feio havia virado cinema” (2015, p. 129).

Essa era uma boa pista para perseguir, como “problema de pesquisa” (problema como aquilo que me força a pensar). Junto com essa lembrança do livro de Migliorin, quando relata fatos de quando o cinema chegou em algumas escolas com o Projeto *Inventar com a diferença*¹, me vieram muitas perguntas:

1. Seria essa frase um indício de que há dimensões do espaço cotidiano – dos lugares – que tornam-se sensíveis somente quando e si são tornadas imagens?
2. Nesse sentido, as imagens seriam uma das referências para ver o mundo?
3. Que mundo – que lugar-escola – emerge das imagens, forçando a escola a devir outra? Nesse caso, o mundo visto através das imagens seria sempre outro, algo que está deixando de ser o que era, uma vez afetado pela imagem? As imagens, então, desabam sobre as paisagens...
4. Um “corpo-com-uma-câmera” é sempre híbrido e mira o espaço – é afetado pelo lugar-escola – em seu devir imagem? Portanto, não é sensível às coisas, mas ao devir delas enquanto imagens?
5. E o que ocorre quando essa criação de imagens se dá nas proximidades da arte, criações PARA NADA, sem objetivo algum que não o de trazer ao mundo um novo objeto sensível?

Essas imagens, palavras e perguntas formam tanto o material empírico que pretendo focar quanto foram aquilo que me afetou para propor essa pesquisa à escola. É importante salientar que a pesquisa não busca conhecer uma escola através das imagens, mas sim acompanhar as transformações/variações no lugar-escola quando um outro cinema ali se instala como nova trajetória.

O que me interessa são as afetações das trajetórias – sobretudo as inumanas – que configuram um lugar-escola na produção de imagens cinematográficas. Em outras palavras, o que afeta um corpo-câmera a mirar em certa direção, bem como ligar-se

¹ <<http://www.inventarcomadiferenca.org/>> e <<https://www.facebook.com/inventarcomadiferenca/>>.

e
em certo momento.

desligar-se

Há outros intercessores conceituais que atravessam essa pesquisa.

Para além de Cezar Migliorin, aponto brevemente três deles em seus modos de me afetar o pensamento.

DOREEN MASSEY

- o conceito de espaço: configurado através de inevitáveis interações e negociações entre trajetórias heterogêneas e coetâneas; trajetórias humanas e inumanas que se (des)articulam provocando devires; o espaço é algo sempre em devir;
- o conceito de lugar: copresença e encontros articulados e desarticulados entre trajetórias heterogêneas; a política estando mais marcadamente presente nas desarticulações, onde as negociações são inevitáveis e provocam devires de maior potência;
- a trajetória do cinema como prática social e artística desarticula articulações anteriores entre cinema e escola, ao mesmo tempo que cria novas articulações – inusitadas e insuspeitadas – entre o cinema e outras trajetórias que já configuravam aquele lugar-escola: outros encontros, outros devires... para o cinema, para a escola.

DELEUZE-GUATTARI-ESPINOSA

- os afetos/afectos como dobras dos encontros nos corpos;
- os encontros alegres como aumento de potência de vida;
- a vida de algo como variação desde dentro dele mesmo: vidas inumanas: da escola, do cinema, da educação, da imagem...; vidas humanas: dos professores, dos alunos, dos funcionários, dos pais...

FERNAND DELIGNY

- uma radicalização da perspectiva espinosiana dos afectos ao escapar da linguagem-cognitivo;
- as coisas afetam os corpos humanos como elas mesmas e não (só) pelas suas representações via linguagem: os escapes do significante;
- o trabalho com autistas, corpos não capturados na linguagem: traçam percursos e intensidades... as referências espaciais substituem o signo (linguístico);
- traçar mapas: cartografar as intensidades dos trajetos de “*Ce Gamin, lá*” (Esse Menino, aí) que não tem um si mesmo;
- traçar mapas não para os autistas, mas de acordo com eles... um território não identitário... onde o corpo de um estrangeira o outro.

A partir dos escritos de Fernand Deligny, que é meu grande encantamento nos últimos dois anos, formulei algumas frases que me têm ajudado a partir a aproximar das imagens a partir das potências que ele aponta nelas ao aproximá-las de algo que escapa da linguagem:

1. Quando os professores e alunos estão em meio ao cinema, produzindo imagens, experimentando dispositivos, lidando com câmeras e cenas... não miram as coisas como signos do nosso mundo, mas como coisas de um mundo que pode vir a existir através do cinema, um filme a ser experimentado... um mundo por vir.
2. A câmera ao acoplar-se num corpo efetiva um corte transversal nesse mundo capturado da linguagem (dos signos significados) arrastando os corpos humanos às proximidades do autismo uma vez que os signos foram arrastado à condição de coisas numa relação ainda por vir (uma relação que só virá a existir, se vier, na imagem): isso força esse "camarear" a se efetivar como "tentativas" (experimentações abertas) ao invés de "iniciativas" (ação com fim deliberado).
3. As imagens são domesticadas pelos signos. As imagens imaginadas antes de serem feitas já são domesticadas, deixando de ser "verdadeiras"; Uma "imagem verdadeira" é um "acontecimento", uma imagem que "escapa ao conhecimento"...
4. Uma "imagem verdadeira" alça voo: seu voo seria o acionamento da "reserva de imagens não reprimidas" quando ocorre um "acordo" entre as imagens (entre elas mesmas, não passível de ser pensado/imaginado antes delas).

Além disso, ou justamente por isso, uma "imagem verdadeira" nunca está sozinha, mas sim compõe uma formação, uma tropa, uma agenciando outra e outra... no momento que é feita/vista arrasta aquilo que tocou para devires outros... algo que está deixando de ser o que era...

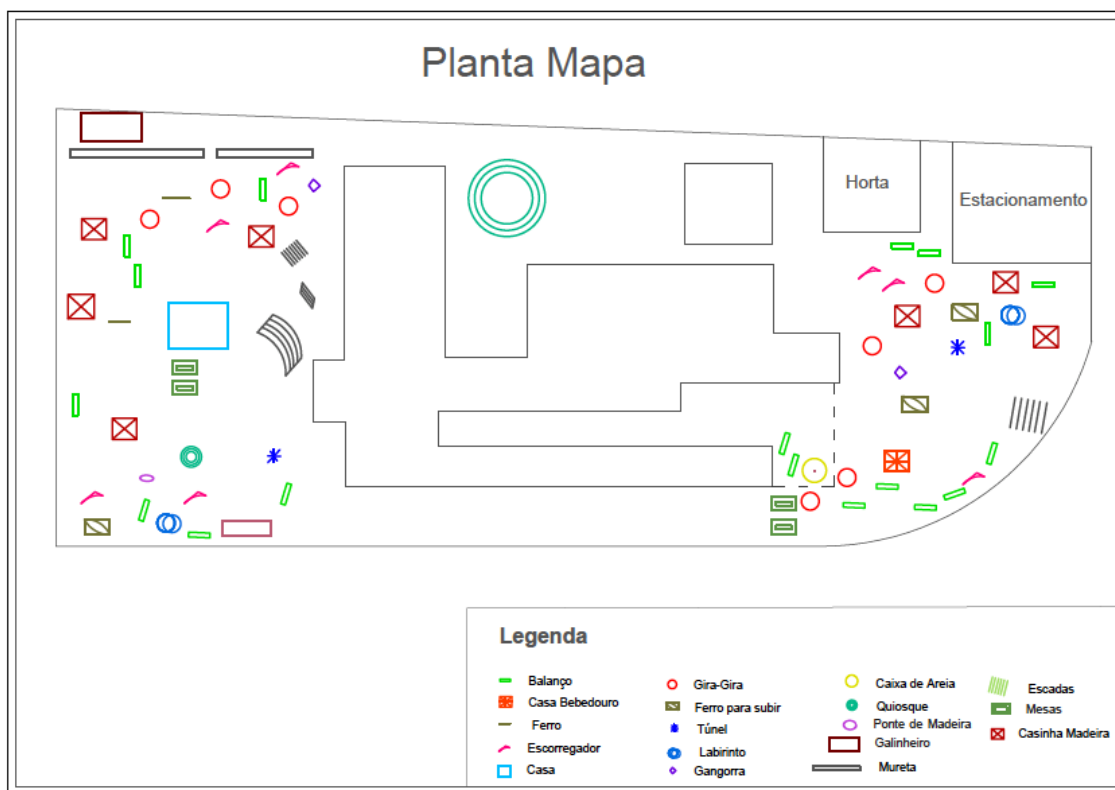
“Estrangeirar” esse outro dele mesmo: derivas...

Um menino autista não faz nada: ele atua. [...] O mesmo ocorre com a imagem: uma imagem não se “faz”; uma imagem surge, não é mais que coincidência... A imagem, no sentido em que a entendo, a imagem própria [verdadeira], é autista. Quero dizer que não fala. A imagem não diz nada. (DELIGNY, 2009, p. 121 – tradução livre do espanhol)

A partir do acompanhamento da criação de imagens pelas professoras e também pelas crianças, talvez possa vir a dizer quais e quando algumas delas alçaram voo. Talvez o verbo dizer seja equivocado; talvez o melhor verbo fosse, à exemplo de Deligny, traçar, cartografar...

Talvez	possa	dizer	que
pretendo	traçar	duas	cartografias:
uma	intensiva	—	rizomática
rastreadora		das	forças;
um		mapa	aberto.
outra	extensiva	—	científica
localizadora	das	linhas	e pontos;
um		mapa	fechado.

A base para isso, uma mapa fechado e colorido. Ele permanece, por enquanto, sem nenhum traço ou força...



Elaboração: Stella Rodrigues (Bolsista SAE-Unicamp) a partir de imagens do Google Earth e visita ao lugar-escola

Ao longo da pesquisa pretendo traçar “mapas” das imagens e não dos corpos. Ou seria melhor dizer que esses “mapas” das imagens também serão “mapas” dos corpos que se dão a ver como corpos híbridos: corpos-câmera?

encantamentos...

dúvidas...

intercessores...

perguntas...

pesquisa!

Referências

DELEUZE, G. *Espinosa e o problema da expressão*. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, G e GUATTARI, F. *Mil Platôs*. São Paulo: Editora 34, 1995.

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

DELIGNY, F. *Permitir Traçar Ver*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona, 2009.

DELIGNY, F. *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: Editorial Estela, 1971.

ESPINOSA. *Ética*. Lisboa: Relógio D'água, 1992.

MASSEY, D. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MIGLIORIN, C. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

TRAVESSIAS URBANAS: A FOTOGRAFIA DOS ESPAÇOS VAZIOS E NÃO-LUGARES

Pablo Quaglia Rodrigues¹

Vivemos hoje inseridos em um sistema de interrelações sociais. A paisagem urbana é resultado da ação do homem, não como indivíduo, mas como sociedade, dentro da qual existem algumas modificações ocorridas no espaço urbano que possibilitam a especulação imobiliária e resultam na distribuição demográfica, ou morfologia urbana. A partir dessa lógica, a cidade é composta por áreas densamente ocupadas onde, eventualmente, estarão presentes também os definidos vazios urbanos.

O dinamismo das cidades é resultado de uma junção entre diferentes formas de apropriação; é o contraste entre cheio e vazio. Lotes vagos, prédios abandonados, casas demolidas para compor o processo de verticalização e adensamento e a ausência de caminhantes nas ruas, são elementos que podem definir os vazios urbanos. Segundo Nelson Brissac Peixoto (1996), eles provocam rearticulações no desenho da cidade, pela conexão de elementos afastados. Sendo assim, toda experiência urbana implica ruptura, distância, tentativa de articulação de um espaço fragmentado, através das intransponíveis descontinuidades entre suas partes.

O tempo imposto para a vida urbana, relacionado ao sistema capitalista, não permite a observação das cidades. O cotidiano e o circunstancial observado pelo *Flâneur* de Baudelaire foram reduzidos devido à velocidade dos meios de comunicação e transporte. A urbanização modernista, mais preocupada com os automóveis do que com os pedestres, acelerou as passagens entre os espaços de permanência. O trânsito entre estes espaços, sem que haja relação entre as pessoas, faz com que o sujeito perca sua identidade. O etnólogo Marc Augé (1994) analisa alguns espaços como não-lugares, onde o lugar de passagem é incapaz de formar identidade e relacionamentos. Os não-lugares são percorridos por pessoas em trânsito, são os aeroportos, supermercados, vias-expressas e outras estruturas que caracterizam as cidades atuais.

Pensando nesses contrastes existentes nas cidades, esse texto propõe uma discussão sobre as paisagens urbanas contemporâneas, trazendo a relação entre vazios urbanos e não-lugares por meio da fotografia. Assim como foi necessário um olhar cartógrafo para percorrer esses espaços, foi necessária uma travessia pela conceituação dos temas abordados para que os elementos poéticos possam dialogar com o teórico, permeado pela fotografia durante o movimento deste trabalho; é um olhar da estética/poética contemporânea sobre a paisagem urbana.

História do vazio em Belo Horizonte

A ideia de mudar a capital inicialmente localizada na cidade de Ouro Preto era a intenção não apenas do século passado. No ano de 1879 já houvera uma tentativa de transferir a capital de Minas Gerais para outra localidade, sendo proposta pelos inconfidentes a cidade de São João del-Rei. Mas, foi apenas após a Proclamação da República que surgiu a ideia de levar a nova capital a uma cidade então planejada, uma cidade a ser construída.

Iniciada a partir de um projeto de Aarão Reis, a cidade era dividida em três zonas: urbana, suburbana e rural. Esse planejamento norteou o crescimento e as características físicas da cidade. A zona urbana foi bem definida, delimitada pela Avenida do Contorno,

¹ Formado em Educação Artística com habilitação em Artes plásticas pela Escola Guignard - UEMG e mestrando em Educação pela UFSJ.

onde internamente se desenvolve uma forma retilínea. Fora deste limite, ocorreu um traçado orgânico, sem tamanha rigidez.

O traçado reticulado dentro do perímetro urbano foi composto pela sobreposição de duas malhas quadriculadas. Uma destas resultou em quarteirões de aproximadamente 120 metros de comprimento e largura e a outra, mais aberta, compõe as grandes avenidas sobrepostas em 45°, resultando em quarteirões triangulares. Vale ressaltar que o projeto de Aarão Reis ignorou a natureza do espaço existente: a topografia, nascentes, córregos e rios. Em consequência ao planejamento implantado, a cidade lida atualmente com problemas ambientais.

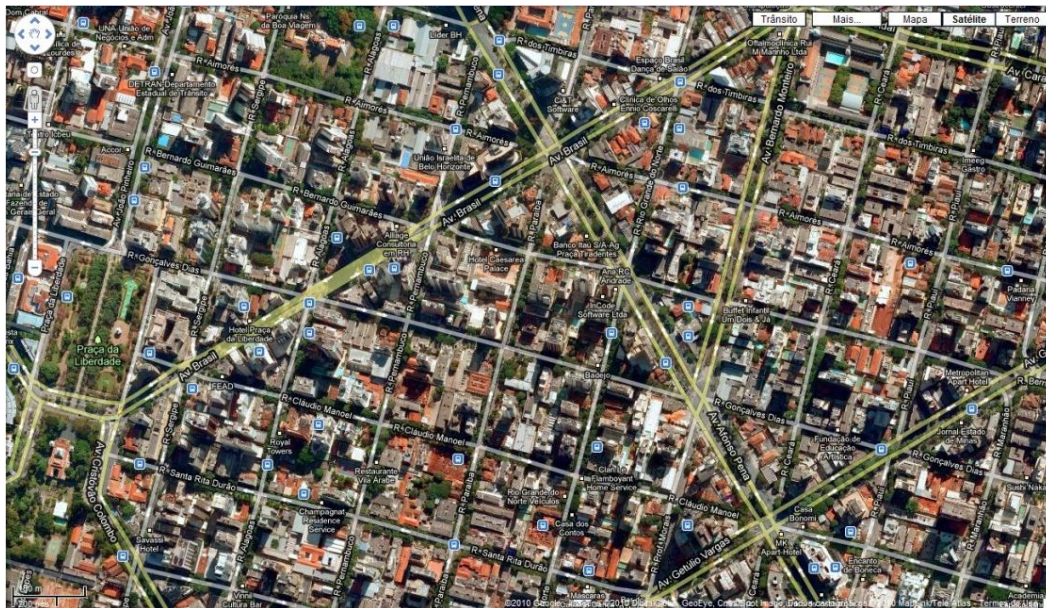


Fig. 1: Vista aérea de Belo Horizonte – Fonte: <<http://maps.google.com.br/>> (acesso em: 05/04/2010)

Marcada pela constante modificação de sua paisagem, cada vez mais adensada, a cidade se expandiu para a zona suburbana antes mesmo de ocorrer a saturação do Centro. Essa ocupação rarefeita do espaço da cidade resultou numa imagem efêmera (em obras). Carlos Teixeira (1999, p. 120) conta que “a cidade correu para as áreas onde as carências eram maiores, iniciando um processo que iria repetir-se sempre na sua história: infraestrutura no centro, habitantes na periferia.”

Ainda que a cidade tenha seu crescimento direcionado para além da área central, a Avenida Afonso Pena foi criada com intuito de transformar o Centro em uma passagem obrigatória da cidade. A Avenida do Contorno, que delimita a zona urbana, foi pensada como via de relação social e circulação de bens: “zona de negociação, das inter-relações de poder, de identidade, de sedução e de destruição”. (TEIXEIRA, 1999, p. 78)

Com a centralidade proposta, Aarão Reis esperava que o crescimento acontecesse no sentido cidade–periferia, o que não ocorreu. Devido ao êxodo de pessoas em busca de oportunidades na cidade grande e a atração da população pelo vazio, a zona suburbana foi crescendo desordenadamente. Com o adensamento da periferia e a necessidade de utilizar o Centro para ligar a outras partes da cidade, este, com o passar dos anos, foi se enchendo até suas vias não suportarem a quantidade de veículos que ali circulavam. O centro ficou saturado devido à convergência de carros e ônibus que chegavam de todos os bairros, o que o tornou impróprio para exercer as funções que lhe foram propostas no projeto.

O Centro passa então a ser o lugar de onde escapa tudo que é bom: o melhor comércio, os melhores serviços, o conforto, o dinheiro que gera investimentos e empregos – e para onde converge tudo o que é ruim – a desordem, a marginalidade, a decadência.(TEIXEIRA, 1999, p. 125)

A decadência da área central gerou na zona suburbana a “construção” de várias “centralidades”, que começaram a exercer as atividades que o Centro não estava mais apto a exercer. Essa descentralização fez com que os espaços públicos ficassem inóspitos, e com isso, iniciaram-se as construções de espaços semiprivados, semipermeáveis e semipúblicos. As praças perderam parte de seu potencial de sociabilidade e surgiram os *shoppings center*, exemplo claro da incerta relação público-privado e ocupantes de vazios presentes na paisagem.

Presente em toda história de Belo Horizonte, o vazio, tratado por Carlos Teixeira (1999) como o não adensamento, pode ser revelado não apenas como possibilidades de crescimento. O vazio era também observado anteriormente à construção da nova capital. Começava com “montanhas e o vazio da vegetação do cerrado”² e passou hoje a fazer parte, assim como as edificações, da paisagem urbana. “(...) um dia preservando os vazios, no outro saturando a cidade com mais e mais arquitetura.”³

O que seriam “não-lugares”, “vazios urbanos” e “resíduos urbanos”?

A descrição e discussão dos estudos já realizados que vem por ventura revelar formas diferentes da produção dos vazios nas cidades é de extrema importância. Esta análise possibilita extrair de forma precisa as possibilidades de produção fotográfica e crítica sobre as “Travessias Urbanas”. A começar do termo “não-lugares” do etnólogo Marc Augé (1994), passando pela discussão pouco disseminada de “vazios urbanos” e, por fim, refletir sobre o termo “resíduos urbanos”.

Não-Lugares

Os não-lugares são tanto as instalações necessárias à circulação acelerada das pessoas e bens (vias expressas, trevos rodoviários, aeroportos) quanto os próprios meios de transporte ou os grandes centros comerciais, ou ainda os campos de trânsito prolongado onde são estacionados os refugiados do planeta.(AUGÉ, 1994, p. 36)

O modelo urbanístico modernista, com os olhos voltados para os automóveis, contribuiu muito para a não apropriação dos espaços públicos. Uma vez que o transeunte circula pela cidade sem a preocupação do que está no seu entorno, a sua percepção do espaço é vaga. A velocidade proporcionada pelas áreas de circulação da cidade (ruas e, sobretudo avenidas) e pelo cotidiano, contribuiu para que a relação indivíduo-cidade fosse reduzida a passagens. A travessia casa-trabalho não foi observado como um espaço de possível apropriação, ele foi considerado apenas como uma ponte de ligação entre os espaços de permanência, onde a atenção do indivíduo não estava voltada para o mesmo. Espaços de permanência são aqueles onde o indivíduo exerce alguma função do seu cotidiano. Temos como exemplo a residência e o trabalho. São espaços onde o indivíduo tem identidade, onde há relação social e onde ele cria uma relação histórica com esse ambiente. Este necessita

² TEIXEIRA, 1999, p. 275.

³ IBIDEM, p. 271.

ser vivido e atentado para então proporcionar a convivência entre indivíduos e se revelar como uma paisagem também de contemplação.



Fig. 2: Passarela. Fonte: Coleção do autor

O etnólogo Marc Augé (1994) em “Não-Lugares” cita transformações sociais: a primeira é devida à forma que o tempo é compreendido. Devido à velocidade factual na contemporaneidade, os acontecimentos se tornam história logo que ocorridos: *o ontem já é história*. Dessa forma, os ocorridos, sendo eles de grande importância ou não, são facilmente esquecidos e relevados. Não é possível aprender com uma história (o ontem já é história) que não foi devidamente compreendida e interiorizada devido à velocidade dos fatos. Fatores como a superabundância dos fatos associados à velocidade das informações e à falta de relação “sistema-mundo” são possibilitados pelos avanços tecnológicos e se constituem em um problema para os historiadores.

A segunda transformação diz respeito ao espaço junto ao avanço tecnológico. Fotos aéreas entre outras formas de divulgação de imagens carregadas de significados fazem com que o mundo se abra, e leva ao indivíduo a consciência da amplitude daquilo que o cerca. A tecnologia contribuiu também para que essa percepção do espaço fosse reduzida. O enorme fluxo das informações e imagens, muitas vezes manipuladas pelos meios de comunicação e os novos meios de transporte, que em poucas horas possibilitam o deslocamento de uma capital a outra, são exemplos que passam a sensação de redução dos espaços “vazios”.

A constante mudança espacial nas concentrações urbanas e migrações populacionais multiplicaram os vazios, chamados de não-lugares: grandes avenidas, aeroporto, rodovias. São espaços de ligação, que tem como objetivo a redução do tempo entre os espaços de permanência.

A individualização cada vez mais interiorizada na população constituiu a terceira transformação. Os fatores acima citados enfraqueceram as referências coletivas fazendo com que se criasse uma necessidade de dar um sentido ao presente, provocando um individualismo exacerbado, porém, sem identidade.

Augé (1994) utilizou-se de vários teóricos para a definição de lugar comum, como a do antropólogo Marcel Mauss (1966), onde a noção sociológica de lugar é “aquela de cultura localizada no tempo e no espaço” (p. 36). Um exemplo que o autor usou é da tribo indígena: os índios têm uma cultura, uma história relacionada com aquele espaço, espaço no qual se relacionam.

O lugar antropológico é antes de tudo um lugar geométrico, “trata-se da linha, da interseção das linhas e do ponto de interseção” (AUGÉ, 1994, p. 36)⁴. Na geografia, o lugar antropológico se refere aos caminhos, aos itinerários que as pessoas passam em seu cotidiano, às praças, calçadas... os mercados, igrejas, monumentos também fazem parte dessa lógica, uma vez que pessoas passam determinado tempo se relacionando com outros e com os espaços.

Essas questões geográficas se encontram no momento em que se percorre um itinerário, atravessa por diversos cruzamentos, monumentos e mercados. Os itinerários passam por pontos notáveis que constituem aglomerações espaciais: lojas, praças e monumentos. Esses ajuntamentos criam centros de atração durante o percurso. O transeunte passa por diversos centros e geralmente estes são marcados por locais de mercados e convivência.



Fig. 3: Av. Afonso Pena. Fonte: Coleção do autor

Com o advento da modernidade, o tempo de flunar (Etimologia: voc. consid. gal. pelos puristas, que sugeriram em seu lugar: vaguear, perambular ociosamente) foi perdendo força (HOUAISS, 2001). Com a grande expansão urbana, os polos de mercados espalhados pela cidade e a velocidade que o cotidiano impõe dificultam o relacionamento interpessoal. A relação entre as pessoas e o espaço resulta na utilização das vias somente como passagens, ignorando as construções que as cercam e até mesmo os nomes das ruas que fazem parte do seu itinerário.

O lugar perde sua função quando, no deslocamento, o viajante tem apenas visões parciais, momentâneas da ambiência do trajeto. Um turista se contenta apenas com informações e com suas fotografias dos pontos turísticos, não estabelecendo assim a relação histórica com o lugar. Esses indivíduos, de espectadores passam a ser o próprio espetáculo, o foco principal de uma fotografia que tem como plano de fundo um ponto turístico.

O termo não-lugares se relaciona com duas realidades distintas que se completam: a dos espaços (vias, parques, praças, comércio) e a da relação que se estabelece neles. O vínculo existente entre o espaço e a relação só reforça o sentido de não-lugares, quando ocorre uma relação direcionada ou quando ocorre para objetivar seus fins. A relação do indivíduo com o não-lugar passa por palavras, imagens e textos. Esses signos reforçam a individualização. São

⁴ IBIDEM, p. 55.

eles que ditam como se deve proceder em determinados locais ou em que direção se deve seguir. Eles criam condições para que “os indivíduos só interajam com textos” (AUGÉ, 1994, p. 89). A constante presença de textos, placas e informativos presentes nos “não-lugares” impedem ao viajante de contemplar a paisagem pela qual está passando.

Vazios Urbanos

Como “vazios urbanos” é um tema muito recente, pouco se escreveu sobre o assunto. Embora tenham sido discutidas na Trienal de Arquitetura de Lisboa em 2007 as causas e soluções apontadas para os vazios urbanos, estas questões estavam voltadas para o contexto europeu. Sendo assim, cabe uma análise mais detalhada dos conceitos e causas dos vazios urbanos adaptadas ao nosso contexto.

Vazio urbano, de modo geral, é um espaço desabitado na cidade. Vários lugares podem ser nomeados como tal, dependendo do ponto de vista. Ao analisar a cidade de uma vista aérea, os vazios urbanos são grandes parques, praças, grandes avenidas, rios, como, por exemplo, em Belo Horizonte: Av. Afonso Pena, Av. Antônio Carlos, Praça do Papa, Ribeirão Arrudas, Lagoa da Pampulha, Parque Municipal ou Mangabeiras. Tomando uma escala menor, a dos bairros, os vazios seriam as ruas, praças, lotes, grandes construções. Seriam áreas de menor adensamento que propiciam o vazio, o vazio entre as edificações. Reduzindo a escala para a visão do pedestre, encontramos lotes vazios, edificações e construções abandonadas. De modo geral, os vazios são os espaços que de certa forma possibilitam a visualização do horizonte. São espaços entre os cheios que nos permitem concluir que a cidade não está parada, é algo mutável e com potencialidades de apropriação, modificação e crescimento.

Resíduos Urbanos

Outras áreas também consideradas como vazios são os “resíduos urbanos”, espaços resultantes da urbanização descontínua e heterogênea das cidades. Ainda hoje nas grandes obras de “melhorias” no sistema viário da cidade, os projetos continuam a deixar esses “terrenos residuais” – uma espécie de sobra de terreno dentro da cidade, resultado da implantação, por exemplo, de retornos e viadutos. Na parte planejada de Belo Horizonte, o traçado reticular cortado por avenidas na diagonal resulta em quarteirões triangulares, pontas, sobras de terreno.

A cidade é composta por edificações, ruas, avenidas e outros elementos, cada qual com sua função. Ao andar pela cidade nos deparamos com áreas não edificadas, áreas residuais resultantes da construção de ruas, pontes, elevados e edificações. Essas áreas são os considerados “vazios urbanos”, áreas que podem ser vegetadas, arborizadas ou deixadas ao descaso. Muitas dessas áreas são ocupadas por moradores de ruas, que se apropriam do espaço de modo a torná-las seu habitat.



Fig. 4: Viaduto. Fonte: Coleção do autor

Os vazios urbanos e seus arredores

Vazios urbanos são áreas dentro do perímetro urbano que não são habitadas, áreas que por vários motivos não tiveram nenhum tipo de construção e quando edificadas não estão habitadas. Ocorre ausência de apropriação, seja ela o morar, o trabalhar ou mesmo o lazer. Esses vazios compõem a estética das cidades desde a sua formação, uma vez que o modelo de loteamento urbano brasileiro faz a divisão dos lotes sem a previsão imediata de construção. Com isso são construídas ruas, com toda infraestrutura necessária para tal (saneamento básico, iluminação, mobiliário), que permanecem durante anos sem uso por falta de construções ao redor.

As áreas que não são habitadas podem muitas vezes não ser notadas, dessa forma acabam por ficar ao acaso. O descaso vindo tanto do poder público como do proprietário do imóvel resulta na falta de condições básicas para transitar ou permanecer próximo a esses espaços. Costumam ser carentes de iluminação, bons tratos, mobiliários urbanos e, sobretudo limpeza. São áreas marginalizadas, onde há acúmulo de lixo, calçadas degradadas que impossibilitam o tráfego de pedestres e abrem espaço para a criminalidade. Esse abandono interfere muito na vida das pessoas ao redor. Por outro lado, um lote vazio repleto de vegetação é um meio para a cidade respirar, ou uma área onde a população tem potencial de apropriação, transformando-o em lugar, espaço de lazer por exemplo.



Fig. 5: Lote abandonado. Fonte: Coleção do autor

Projeção dos vazios

Para muitos, o vazio é visto como um fator ruim, de degradação, e tem como objetivo a ocupação deste. O espaço desocupado é visto como um defeito físico da cidade, e para ele são propostas construções e habitações.

O arquiteto e filósofo Ignasi de Solà-Morales (2002) fala que os vazios “(...) são lugares obsoletos em que apenas certos valores residuais parecem manter-se apesar da completa desafetação da atividade da cidade.”. Fala também de a importância desses espaços serem improdutivos e fugir da tradicional urbanização. Contrariamente, outro arquiteto, Rem Koolhaas (2007), trata o vazio como um grande potencial. Fala da importância do vazio nas cidades, que com eles a cidade respira, um contraste entre o vazio e a parte mais densa da cidade.

Os curadores da Trienal de Arquitetura de Lisboa em 2007, que teve como tema “vazios urbanos” o definem como: “fenômenos de rarefação, indefinição ou ruptura urbana, são inúmeras vezes associados a novas realidades de colonização territorial ou a processos de marginalização, degradação e decadência física.”. (<<http://trienal.blogs.sapo.pt/326.html>>. Acesso em: 03/08/2010)

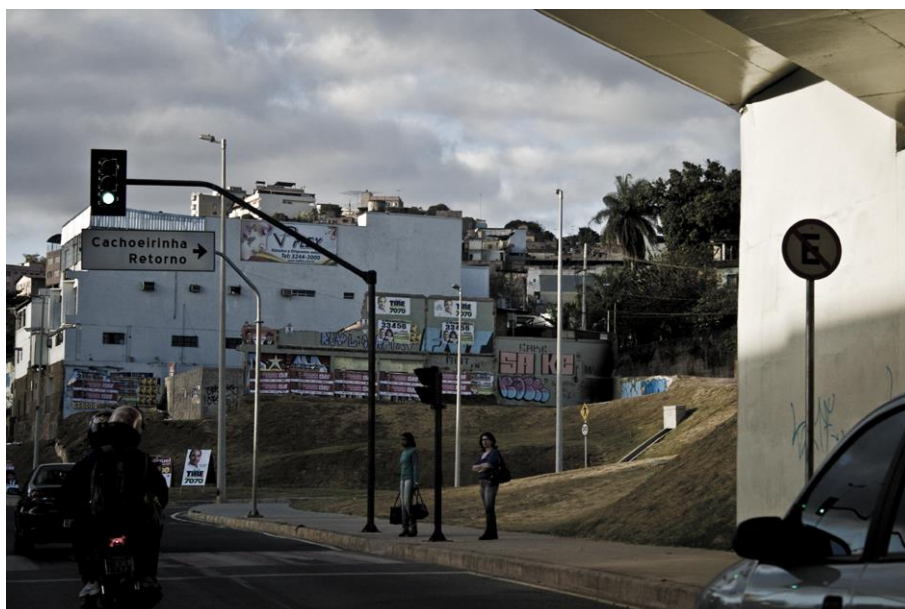


Fig. 6: Av. Presidente Antônio Carlos. Fonte: Coleção do autor

Morfologia dos vazios urbanos

A modernidade alterou muito a urbanização das cidades, o tráfego de carros e caminhões mudou o tamanho e a dinâmica das ruas, interferiu na vida dos pedestres e acarretou uma inversão da lógica – cidades complexas e casas simples. Hoje os condomínios nas cidades ao redor de Belo Horizonte, ou ainda que dentro do perímetro municipal, são as áreas mais valorizadas. O mercado passou a vender qualidade de vida como “ar puro”, silêncio, calma, segurança, entre outros.

A força do mercado imobiliário tem ação direta na morfologia das cidades, uma vez que contribui para a especulação imobiliária. Os lotes ficam abandonados à espera de valorização gerando vazios urbanos. Em Belo Horizonte esses lotes são encontrados, em sua maioria, na zona suburbana, nos arredores da Av. do Contorno.

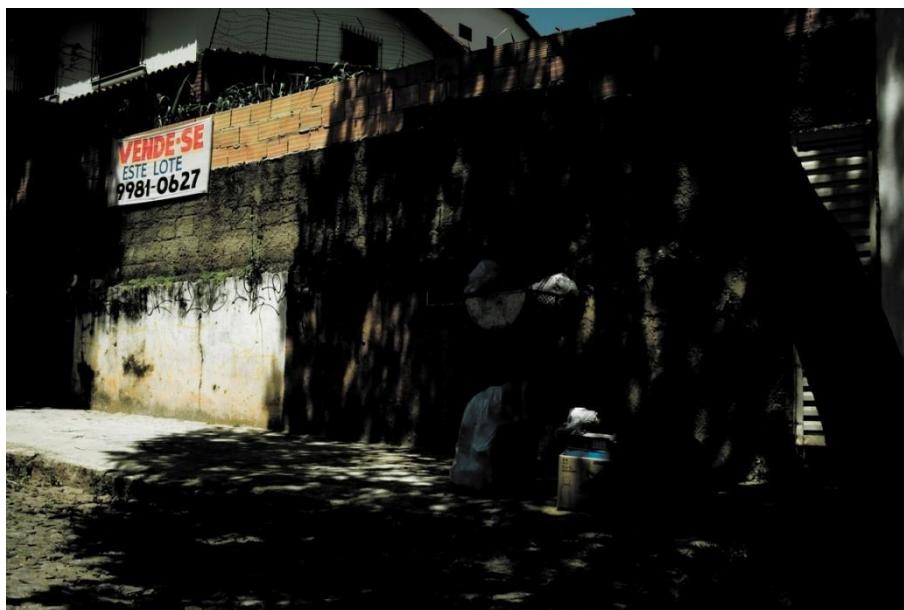


Fig. 7: Lote vago. Fonte: Coleção do autor

Na área denominada urbana por Aarão Reis, os vazios urbanos tomam aspectos diferentes. O centro sofre do abandono, da falta de identidade e apropriação. São edificações em péssimo estado de conservação, hoje invadidas ou abandonadas. Muitas dessas edificações são resultantes de processos judiciais, embargo de obras e falência de construtoras.

A história de Belo Horizonte se destaca pelo constante processo de verticalização; o cartão-postal típico é constituído de um cenário com construções. Com isso, parte dos vazios é de caráter efêmero, uma vez que o tempo de permanência de um vazio é o tempo da substituição de uma edificação por um prédio.



Fig. 8: Sem título. Fonte: Coleção do autor

A retomada da valorização do centro da cidade por iniciativa, sobretudo do governo, é vista por alguns como um fator positivo. Vários fatores irão determinar esta positividade ou não. Dentre eles, está um conceito muito debatido hoje, chamado “gentrificação”. A

gentrificação é resultado da valorização de um espaço por interferência, de iniciativa privado ou do governo, sem o devido tempo para a população se adaptar. O que ocorre é expulsão da população ocupante, geralmente de baixa renda (seja moradora ou frequentadora) do espaço por uma substituição de valores.

No intervalo entre o centro e os grandes condomínios situados nos arredores de Belo Horizonte, grande parte do trajeto é cortado por grandes avenidas que se adaptam entre favelas e bairros formais. Dentro dessa área é possível notar adensamentos como as favelas e conjuntos habitacionais. Apesar desse excesso, não é difícil encontrar terrenos de tamanhos razoáveis à espera de apropriação.



Fig. 9: Vazio. Fonte: Coleção do autor

Fotografia urbana

Em meio a cidade moderna o surgimento da fotografia gerou várias transformações, principalmente na forma com que as pessoas entendiam a imagem, um instrumento que transformou o modo de como as coisas são registradas e documentadas. Os documentos e registros existentes eram produzidos através de representações feitas por artistas, sejam elas pintura, desenho e gravura. Com isso a fotografia veio buscando seu lugar na sociedade moderna.

De acordo com o avanço das técnicas fotográficas as imagens eram produzidas com uma velocidade maior e com uma riqueza de detalhes que não caberia a outras formas de produção artística. A representação do artista passou a ser questionada, o desenho produzido foi perdendo lugar para uma imagem muito mais fiel a realidade. O registro feito pelas mãos imprecisas do artista cedeu lugar para o desenho da luz captado pela máquina, um registro a altura e de acordo com a mecanização corrente das cidades modernas. A fotografia é máquina, em vez de representar, ela tem a função de captar. Captar forças, movimentos, intensidades, densidades, visíveis ou não. Não é sua função representar o real e sim, produzir e reproduzir o que é passível de ser visível.



Fig. 10: Sem título. Fonte: Coleção do autor

Os primeiros registros feitos pelo daguerreótipo, primeiro processo fotográfico, são imagens dos telhados de Paris. Desde seu surgimento a fotografia tem um caráter urbano intrínseco, pois retrata, com precisão, motivos como: cidades, arquitetura, monumentos, pessoas, acontecimentos, etc. “Ultrapassando as capacidades do olho, essa precisão está mais adaptada às formas urbanas (arestas afiadas, ângulos retos, ou linhas retas, etc.) do que às formas difusas dos campos e das florestas do interior.” (ROUILLÉ, 2009, p. 43)

A fotografia convém da modernidade como produto e instrumento, uma vez que participa ativamente da urbanização e expansão das cidades modernas. Ao registrar as transformações ocorridas no perímetro urbano, as imagens resultantes servem como documentação e registro das constantes mutações. Mutações como o aumento do ritmo da vida social, mecanização e industrialização transformaram a sociedade, e acabou por gerar uma necessidade de precisão, quando o instante passa a ter maior importância. A fotografia se reafirma urbana pois ela capta o instante, um processo cronometrado.

(...) a partir da metade do século XIX, a fotografia introduz, nas imagens, valores análogos àqueles que, por toda parte, estão transformando a vida e a sensibilidade dos habitantes das grandes cidades industriais. Um conjunto de convergências, de simultaneidade e de solidariedades silenciosas aproxima a dinâmica industrial, o desenvolvimento das cidades, a transformação dos modos de vida e das sensibilidades, os gostos artísticos, e a fotografia. (SONTAG, 2007, p. 45)

Mas a fotografia rejeitou muito tempo a urbanização, ficando à mercê de um cenário de poder, registrando monumentos e obras arquitetônicas. Durante muito tempo se fotografou um cenário sem homens, uma cidade na qual reinava um enorme vazio. Mas com a transformação urbana e industrial isso começa a mudar. O Fotógrafo Eugene Atget começa a registrar uma Paris diferente, uma cidade que está se transformando, ele registra o que está prestes a ser substituído: edificações, portas, janelas. Ainda uma fotografia sem transeuntes. “O fotógrafo é

uma versão armada do solitário caminhante que perscruta, persegue, percorre o inferno urbano, o errante voyeurístico que descobre a cidade como uma paisagem de extremos voluptuosos.”.⁵

Foi com o surgimento da reportagem e a imprensa ilustrada que a fotografia foi de encontro com a população. A partir de então, os fotógrafos buscavam notícias, acidentes, assassinatos, a imprensa sensacionalista queria um diário policial. Com isso houve um deslocamento do objeto fotografado, passando de edificações para a cidades e seus habitantes.

Em meio a esses acontecimentos, o fotógrafo Weegee fotografa a parte obscura da sociedade, a noite de Paris, uma noite repleta de crimes, assassinatos, etc. Por outro lado, o olhar do flâneur de Baudelaire, o fotógrafo Brassai, mostra uma cidade tomada pelas sombras, uma fotografia cheia de poesia, um cenário de solidão.

O flâneur não se sente atraído pelas realidades oficiais da cidade, mas sim por seus recantos escuros e sórdidos, suas populações abandonadas – uma realidade marginal por trás da fachada da vida burguesa que o fotógrafo “captura”, como um detetive captura um criminoso. (SONTAG, 2007, p. 70)



Fig. 11: Sem título. Fonte: Coleção do autor

A fotografia-documento, essa surgida com a reportagem, perpetuou por mais de um século. É uma imagem-documento dominante, que só perdeu espaço para o surgimento de imagens ao vivo. Com essa monopolização e o questionamento pela fotografia-expressão, esta “não recusa totalmente a finalidade documental e propõe outras vias, aparentemente indiretas, de acesso às coisas, aos fatos, aos acontecimentos.”. (ROULLÉ, 2009, p. 161)

As paisagens transparecem no renascimento, com o surgimento da perspectiva e são representadas pelos pintores. Posteriormente foi adotada pelos primeiros fotógrafos, muito usada pela fotografia-documento e depois deixada de lado pela fotografia-expressão, pois o objetivo não era mostrar a vida como é e sim, buscar novas maneiras de enxergar as paisagens.

O Fotógrafo Robert Frank foi o que melhor aproveitou essa nova estética iniciada com a fotografia-expressão. Com apoio financeiro de uma fundação, pôde percorrer boa parte dos Estados Unidos. Frank vai confirmar através de sua fotografia o aparecimento de uma nova

⁵ SONTAG, 2007, p. 70

perspectiva, a importância de uma subjetividade ao invés de uma imagem surgida de um único ponto. “Resumindo, vai transformar os modos de ver e as maneiras de mostrar que prevaleceram, até então, com a fotografia-documento.”. ROULLÉ, 2009, p. 170)

Vários fatores influenciaram Frank na concepção da sua fotografia, a começar da escolha da máquina fotográfica, uma máquina leve, muito utilizada pelos jornalistas, que proporcionou mobilidade. O recurso financeiro obtido através da bolsa foi um fator muito importante. Devido à bolsa, Frank pôde viajar e teve liberdade para fotografar sem restrições, a seu gosto e modo. Essa liberdade fez com que o fotógrafo fizesse seu percurso sem destino nenhum. “É um território do *nonsense*, assim como uma zona de acasos, de encontros fortuitos e efêmeros, de atenção aos espaços, às coisas e aos mínimos acontecimentos do cotidiano. É um espaço do vazio.” (ROULLÉ, 2009, p. 171).

Robert Frank buscava sempre a expressão em suas fotografias, seja através de defeitos contidos nos negativos, um enquadramento inesperado, imagens desfocadas, imagens granuladas, imagens que não eram aceitas na fotografia-documento.

Se as fotos de Frank rompem com a estética documental é porque elas não representam (alguma coisa que foi), mas apresentam (alguma coisa que aconteceu); é porque não remetem às coisas, mas aos acontecimentos; é porque elas quebram a lógica binária da aderência direta com as coisas pela afirmação de uma individualidade.”. (ROULLÉ, 2009, p. 173)

A Missão Datar foi um conjunto de fotógrafos contratados para registrar uma nova paisagem francesa. Era um novo olhar de “fotógrafos artistas” ou daqueles que tinham como trabalho e pesquisa uma estética diferenciada da fotografia-documento, profissionais ligados ao procedimento expressivo. Isso foi reforçado devido a crise que a fotografia-documento estava inserida, crise esta que ocorreu devido a necessidade de uma fotografia mais sensível, de pontos de vista variados. Não era mais uma fotografia ligada à impressão. “(...) o programa da fotografia-expressão, segundo o qual o documento requer uma escrita, um formato plenamente assumido por um autor.” (ROULLÉ, 2009, p. 163).



Fig. 13: Sem título. Fonte: Coleção do autor

Dos participantes da Datar, o fotógrafo Tom Drahos se destaca por apresentar aspectos bem diferenciados em sua fotografia. Ele trabalha a monocromia, afastando assim a fotografia do real.

Drahos não tem como objetivo o registro fiel da paisagem e sim uma imagem que busca a representação de forma diferenciada. Em vez de mostrar o que exatamente fotografou, ele trabalha mais com imagens imprecisas, subjetivas. A Missão Datar transformou a forma com que se compreendia a fotografia, abrindo espaço para uma produção mais livre; uma fotografia-expressão que tivesse enraizado a importância do autor, a busca do fotógrafo por uma estética diferenciada.

Essa afirmação de uma individualização abre procedência para uma busca cada vez mais valorizada da fotografia autoral, uma fotografia que busca além da expressividade uma proposta artística. “O principal projeto da fotografia dos artistas não é reproduzir o visível, mas tornar visível alguma coisa do mundo, alguma coisa que não é, necessariamente, da ordem do visível.” (ROULLÉ, 2009, p. 287).

Conclusão

É possível uma avaliação do histórico da construção da cidade de Belo Horizonte, a qual desde o seu projeto inicial cria possibilidades para o desenvolvimento de vazios interstícios. Na chamada zona suburbana do projeto de Aarão Reis, o modelo de loteamento fez a divisão dos lotes sem a previsão imediata de construção, enquanto que na zona urbana ocorrem hoje os processos de abandono, da falta de identidade e de apropriação, e verticalização. São, em grande parte, edificações degradadas, em tempo de modificações, hoje invadidas ou abandonadas.

Quando pensamos os vazios urbanos não apenas pela ausência de apropriação, nos deparamos com a ótica do não-lugar. Ambos os termos podem ser materializados dentro do contexto urbano. Através desses espaços, é possível uma fotografia-expressão não apenas da forma estática, mas de tudo aquilo que esse espaço carrega de subjetividade, de negação, do não olhar e omissão da população. Podem compor uma estética diferenciada, de choque, ou mesmo instigar o olhar de possibilidade, um espaço potencial para novas formas de intervenção, a constante mutação da cidade.

Através do estudo da história da fotografia pode-se afirmar que sua existência está diretamente relacionada ao espaço urbano. Muitas vezes, a fotografia se fez necessária para o registro da arquitetura, ausente de qualquer transformação ou presença de pessoas, em outras foi a busca incessante pelos acontecimentos, notícias. A fotografia-expressão foi adquirindo seu espaço com a necessidade de uma fotografia mais livre, que ressaltasse a posição do autor.

O vazio sempre foi tema registrado pela fotografia, essa busca pelo imperfeito e pelo caos é de suma importância, pois chamou atenção para situações corriqueiras, presentes no cotidiano e, muitas vezes, não percebidas. O *flâneur* ainda percorre as ruas das cidades registrando transformações urbanas e sociais.

Referências

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: Introdução a uma Antropologia da Super modernidade*. Campinas: Papirus, 1994.

BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Época de suas Técnicas de Reprodução. In: *Textos Escolhidos / Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. São Paulo: Martins, 2009.

_____. *Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo*. São Paulo: Martins, 2009.

CAUQUELIN, Anne. *Arte Contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins, 2005.

KOOLHAAS, Rem. *La ciudad genérica*. Barcelona: Editora Gustavo Gili, 2007.

_____. *Conversa com estudantes*. Barcelona: Editora Gustavo Gili, 2007.

MOLINA Diego, MONTOYA Alberto. *Vazios Urbanos = Urban Voids*. Lisboa: Editora Caleidoscópio, 2007.

PEIXOTO, Nelson Brissac. *Paisagens urbanas*. São Paulo: Senac, 1996.

RUILLÉ, André. *A fotografia entre documento e arte contemporânea*. São Paulo: Editora Senac, 2009.

SOLÀ-MORALES, Ignase de. “Terrain Vague”. In: _____. *Territorios*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2002

SONTAG, Susan. *Ensaio Sobre a Fotografia*. Rio de Janeiro: Arbor, 1981.

TEIXEIRA, Carlos M. *Em obras: História do vazio em Belo horizonte*. São Paulo, Cosac & Naify. 1999.

Documentos eletrônicos

Ver: <<http://trienal.blogs.sapo.pt/326.html>>. (Acesso em: 03/08/2010, às 15hs)

Ver: <<http://maps.google.com.br/>>. (Acesso em: 05/04/2010, às 10hs)

FILMES E EDUCAÇÃO: ALGUMAS TRAVESSIAS¹

Diogo José Bezerra dos Santos²
Giovana Scareli³

Início da travessia

O presente trabalho é parte da pesquisa de iniciação científica “Ser-tão Minas: uma Cartografia Cinematográfica do Sertão Mineiro”, que buscou compreender uma possível construção do ser-tão mineiro por meio das obras cinematográficas e refletir sobre essas possíveis educações: visual, estética, cultural. A pesquisa foi realizada em três momentos: primeiro, foi feito um levantamento dos filmes lançados nos últimos cinquenta anos e que apresentavam, através de seus cenários, paisagens, habitantes e elementos culturais, o estado de Minas Gerais. Num segundo momento, foram produzidos alguns gráficos por meio do cruzamento de informações referentes a essas produções e, por fim, foi escolhido um filme para ser analisado. O filme escolhido foi *Acidente*, de Cao Guimarães e Pablo Lobato, de 2006, por considerarmos um filme que apresenta o estado mineiro de uma maneira diferente da maioria dos filmes encontrados.

O conjunto de imagens produzido pelo cinema chega às mais diferentes pessoas que assistem aos filmes. Essas produções auxiliam na construção da imagem de Brasil, de brasileiro, de sua cultura, de seus costumes e que, aliado à literatura, às fotografias, às histórias em quadrinhos, promovem identificações, afecções, um saber sobre esses lugares e seus povos. Este saber, se constrói mediado pelas imagens que foram feitas para serem consumidas por meio desses produtos culturais. Sendo assim, podemos afirmar que, de alguma forma, somos educadas por elas.

Partindo dessas considerações iniciais, a travessia desse artigo está em problematizar o uso de filmes na educação, ponderando sobre a Lei 13.006, que ficou conhecida como a Lei do cinema nacional na escola; a apreciação de um trecho do filme *Acidente* e a aposta no cinema como possibilidade de resistência aos estereótipos e clichês em favor de uma educação emancipadora.

Primeiras aproximações

Percebemos na pesquisa de iniciação científica que grande parte dos filmes que apresentam o estado de Minas Gerais o fazem através de imagens e narrativas padronizadas, as quais recorrentemente, apresentam imagens cinematográficas em plano aberto, na qual vemos um vasto horizonte cercado por rios, campos, veredas e buritis. Também é comum vermos fazendas, vilarejos de terra batida, igrejas, sobrados, crucifixos, fogões à lenha e carros de boi. Em relação aos personagens, em geral se apresentam ingênuos, religiosos, com um forte sotaque, que são, em geral, fazendeiros, vaqueiros, jagunços, padres ou trabalhadores de lavoura. Essas obras reforçam elementos que já fazem parte do nosso senso comum, que junto a outros inúmeros ícones culturais ajudam a construir e difundir um tipo de visão padronizada do estado de Minas Gerais e de seus habitantes.

¹ Esse artigo é um dos desdobramentos da pesquisa de iniciação científica *Ser-tão Minas: uma cartografia cinematográfica do sertão mineiro*, orientado pela Profa. Dr. Giovana Scareli, encerrado em 2016 e que foi apresentado no 7º Encontro com Imagens e Filosofia, realizado pelo Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem (GEFI), na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), em setembro de 2017.

² Licenciatura e Bacharelado em História – UFSJ. Mestrando em Educação – UFSJ. E-mail: diogo.oroiz@gmail.com.

³ Professora do Departamento de Ciências da Educação – DECED/UFSJ e coordenadora do GEFI.

A promulgação da Lei nº 13.006 de 2014, que tornou obrigatória a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de ensino básico por, no mínimo, duas horas mensais, tornou oportuno este trabalho para que pensemos quais as potencialidades e desafios que o cinema pode proporcionar para a área da Educação. Para obtermos um parâmetro de como o cinema é comumente utilizado em sala de aula, realizamos uma busca ao banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e procuramos pelas palavras chaves “cinema” e “educação”, o que nos permitiu uma constatação um tanto quanto instigante para uma reflexão: grande parte dos trabalhos que relacionam cinema e educação apresentam o cinema em sala de aula como um recurso positivo e facilitador do ensino-aprendizagem. A escassez de críticas ao cinema como um recurso manipulador e normatizador de condutas, associada a obrigação da exibição de filmes em sala de aula nos moveu a refletir sobre o assunto. Cabe lembrar, para reforçar a importância deste debate, que o cinema foi muito utilizado como instrumento de propaganda e manipulação pelo Estado e pela indústria, através da construção e difusão de identidades, de modos de pensar e agir, fazendo com que o cinema fosse mais utilizado na perspectiva da doutrinação do que no estímulo ao pensamento.

Mas o que pode o cinema na Educação para além deste uso que vincula a imagem visual à normatização de condutas e modos de pensar e agir? Quem seriam os beneficiários desta lei 13.006? O que pode o cinema, quando utilizado como um vetor de resistência aos clichês e estereótipos em favor de uma educação emancipadora?

No cinema brasileiro, há um grande número de produções que são utilizadas em sala de aula, entretanto, apesar de consumirmos esses bens culturais nem sempre investigamos que tipo de saberes é possível constituir a partir dessa linguagem que expressa, encena, documenta, caracteriza, apresenta elementos do real, sempre numa construção sistematizada, pensada, selecionada e editada para estar na tela. Segundo Milton José de Almeida (1995, p. 14),

[...] a cultura produz e também reproduz, faz nascer, renascer o conhecimento, as sabedorias, mostra novamente o antigo, demonstra o novo, o saber-fazer dos homens. É sempre contemporânea do presente, até mesmo quando expõe o velho, a cultura que já foi. Ela se expõe, ao mesmo tempo, para a produção e consumo, independente de faixa etária, formação e pré-requisitos.

Neste movimento de produção e reprodução realizado pela cultura, somos ensinados por ela, adquirimos saberes, experimentamos o antigo e o novo por meio de imagens e narrativas, que algumas vezes nos proporcionam a crítica sobre esta cultura e muitas vezes, perpetuam clichês e estereótipos.

Num artigo intitulado “Filmes e escola: isto combina?” (1999), Cristina Bruzzo diz que o que torna favorável os filmes estarem presentes em situações educacionais é que “A realização cinematográfica é uma forma de expressão interessante, na medida em que seus autores tenham algo a propor como reflexão sobre a vida, como uma forma de falar do mundo e questionar nossas ações e instigar nossos sonhos.” (p. 3). Concordamos com Bruzzo (1999) e relacionamos ainda, uma questão formulada por Deleuze (1999) “o que é isso senão aquilo que somente o cinema pode fazer?”

O que há de especial no cinema que só ele pode fazer? De que forma ele fala do mundo? Como apresenta esse mundo? Como cria mundos, modos de vida, sonhos? O que nos instiga? Essas questões são instigantes para pensar os filmes na educação pois, como afirma, Cézar Migliorin (2015, p. 33) “Precisamos levar em consideração que o cinema já faz parte da educação.” Assim, precisamos refletir sobre o que os filmes podem mobilizar de pensamentos, sonhos, modos de ver o mundo.

Atrelando essas considerações ao objetivo desse trabalho, será que os filmes utilizados em sala de aula estão conservando clichês, modos estereotipados de conhecer o mundo ou estão rompendo com essa prática e estimulando o pensamento?

Acreditamos que os espaços educacionais sejam lugares para estimular o pensamento e produzir diferenças, multiplicando singularidades. Defendemos, assim como o professor Silvio Gallo (2015), que:

[...] a escola não é local de formação orientada para seja o que for: preparação de cidadãos para o mundo político, de trabalhadores para o mundo do trabalho, de consumidores para fazer girar o capital; nem mesmo de preparação para a vida. (...) ao contrário, a escola seria lugar de des-orientação, de des-caminho, de de-formação na medida em que desorientação, descaminho, deformação são princípios para uma experimentação de si mesmo que permita orientar-se, escolher caminhos, formar-se. Educação como formação de si. (Gallo, 2015, p. 201-202)

Em nosso mundo “hipervisual”, é importante que a escola, em favor de uma educação realmente emancipadora, busque criar uma resistência aos clichês, às imagens e narrativas carregadas de verdades preestabelecidas, pois, na maioria das vezes, as imagens chegam dessa forma, como verdades a serem recebidas e assimiladas, sem resistência.

A presença de filmes na escola deve buscar a contramão dos clichês, das verdades, da reprodução, da manutenção dos estereótipos. Dessa forma, cabe pensar que tipo de filme será escolhido para esse encontro. Bruzzo (1999, p. 3) afirma que:

Nem todos os filmes se equivalem na concepção do que seja realização cinematográfica, nem todos os diretores procuram se expressar da mesma forma e nem todos os espectadores buscam as mesmas sensações ao entrar no cinema ou ligar a televisão.

Quando pensamos na Lei 13.006 que obriga a exibição de filmes nacionais na escola, nos defrontamos com duas questões importantes a partir dessa afirmação de Bruzzo, se nem todos os filmes se equivalem, como escolher as produções que irão para a escola? Quem fará essa escolha? Será que os estudantes terão alguma participação nessa escolha?

O cinema pensado, produzido, considerado como uma obra de arte é um ato de resistência, como indica Deleuze nas várias citações de filmes e músicas em “O ato de criação” (1999). Ao relacionar o cinema a obra de arte, pensamos que a escolha de filmes deva ser muito rigorosa, no sentido de que, quem vai escolher, deve conhecer, minimamente, a linguagem cinematográfica; que o filme escolhido possa provocar diferentes sensações, que estimule o pensamento, mas também sentimentos, sensações, afecções.

Se, por um lado, os clichês perpetuam imagens e ideias, por outro, as imagens também podem escapar aos clichês, quando produzidas dentro de um trabalho artístico da linguagem cinematográfica, das ideias de cinema trabalhadas a partir da criação, da invenção criativa com os elementos dessa linguagem. Escolhemos para pensar um pouco mais sobre essas ideias, um trecho do filme *Acidente*, cartografado durante a pesquisa de iniciação científica. A escolha desse filme se deu por sua potência cinematográfica e como um contraponto aos filmes que expressam o estado de Minas Gerais e seus habitantes a partir de clichês, o que ao nosso ver, desestimula o pensamento e ajuda a perpetuar estereótipos.

Acidente: travessias no filme

O filme parte de um poema composto por nomes de vinte cidades do interior de Minas Gerais pelas quais os diretores viajaram.

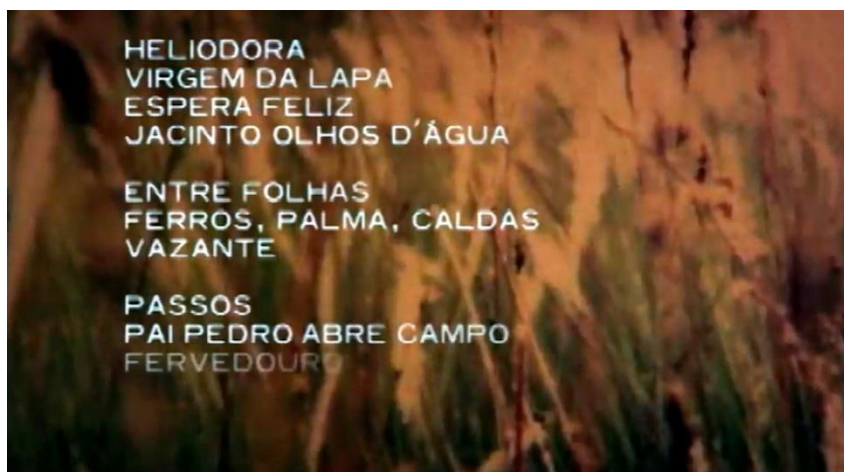


Fig. 1: fotograma. Fonte: retirada da internet⁴

Heliodora
Virgem da Lapa
Espera Feliz
Jacinto Olhos D'Água
Entre Folhas
Ferros, Palmas, Caldas
Vazante
Passos
Pai Pedro Abre Campo
Fervedouro Descoberto
Tiros, Tombos, Planura
Águas Vermelhas
Dores de Campos

Segundo a sinopse do documentário, encontrada no site do cineasta Cao Guimarães, a partir deste poema,

[...] o corpo rítmico do filme se abre ao imprevisto e ao improvisado. Instigados pelos nomes destas cidades, a equipe de filmagem percorre por uma primeira vez cada uma delas. Num movimento de imersão, o filme se faz através de duas camadas narrativas, uma formada pela história do poema e outra pelos eventos ordinários que surgem acidentalmente diante da câmera em cada uma das cidades.⁵

A sequência do filme, selecionada para apreciação, foi feita segundo alguns critérios propostos pelo “método documentário” de Ralf Bohnsack (2010). Tentamos dividir a análise seguindo seis passos propostos pelo autor, que são: discriminação da fonte; análise pré-iconográfica; análise iconográfica; composição formal; interpretação icônico-iconológica e, por fim, os elementos textuais. A sequência do filme que decupamos vai dos onze minutos até os quinze minutos do filme e se passa na cidade de Espera Feliz, conforme aparece na figura 1, com nome e o mapa ao lado. Eduardo Valente⁶ afirma que a chave de Acidente é “não se dar a ver completamente”. O filme “desafia o olhar e a audição do espectador”. Realmente, o filme usa, exaustivamente, o primeiríssimo e o primeiro plano. Não trataremos da audição nesse texto, mas pode ser um dos elementos de uma próxima travessia com esse filme.

A primeira cena se inicia com a câmera parada, focalizando em primeiro plano uma moldura com uma fotografia pendurada em uma parede, pelo barulho de jogo de sinuca, a música e as conversas, podemos deduzir que a cena se passa dentro de um bar e, pelo sotaque das pessoas que conversam também deduzimos que se trata de um bar do interior de Minas

⁴ Disponível em: <<https://projeto freeway.wordpress.com/tag/cao-guimaraes-pablo-lobatto-acidente-processo-criativo/>>. Acesso em: 30 out. 2017.

⁵ Disponível em: <<http://www.caoguimaraes.com/obra/acidente/>>. Acesso em: 25 out. 2017.

⁶ VALENTE, Eduardo. Percurso de Acidente. Disponível em: <<http://www.revistacinetica.com.br/acidentepercurso.htm>>. Acesso em: 26 out. 2017.

Gerais. De repente, entra na cena uma pessoa de costas, arruma a moldura e sai. Há um corte. Em primeiríssimo plano aparece uma roda de bicicleta. A câmera parada, focaliza essa roda até que uma mão entra em cena e fecha o pino da câmara de ar do pneu. Corte na cena. A câmera parada, em primeiro plano aparecem dois copos jogados ao chão, ao fundo, os sons são de crianças correndo e brincando e, com isso, deduzimos que a cena se passa dentro de um colégio. De repente, os copos que estavam sendo focalizados se arrastam com o vento. Corte na cena.

Em primeiríssimo plano, a câmera focaliza um canudo de plástico, a cena segue até que um rosto também em primeiríssimo plano aparece utilizando o canudo para beber alguma coisa. Corte na cena. A câmera focaliza em primeiríssimo plano, pesos de ferro enumerados de um a quatorze. Pelos sons da cena podemos deduzir que se passa dentro de uma academia. A cena segue até que a metade dos pesos seja levantada. Após isso, há um corte. A câmera parada, focaliza em plano médio, cinco mesas grandes com bancos de madeira em cima, após o barulho de um sinal sonoro, entra uma pessoa e começa a retirar os bancos de cima das mesas e colocá-los no chão. Temos a impressão que a cena se passa dentro de um refeitório de um colégio. Corte.

A Câmera, parada, focaliza em primeiro plano, um poste com a luz apagada, após uma batida do sino a luz se acende. Corte. A câmera, parada, focaliza em primeiríssimo plano, um copo vazio, a cena segue até que uma mão segurando uma garrafa térmica entra no enquadramento e despeja café dentro do copo. Vemos nesta cena a maior quantidade de ícones que fazem referências ao estado de Minas Gerais, o café, o doce de banana, o doce de amendoim, o sotaque das pessoas que conversam ao fundo. Corte. A câmera, focaliza em primeiro plano, um cachorro deitado no chão e um pedaço de pastel jogado na sua frente. A cena segue até o cachorro comer o pastel. Pelos sons e conversas, deduzimos que se passa dentro de um bar. Corte.

A câmera parada, focaliza um muro com um refletor de luz no canto superior esquerdo e um cano de água no lado direito, de repente começa a sair água do cano. Corte. A sequência encerra com a câmera focalizando uma janela com uma cortina enrolada, a cena segue até que uma pessoa entra e desenrola a cortina. Corte para outra sequência.

Segundo Úrsula Rösele,

Acidente passeia no ritmo de sua poesia e na capacidade acidental da câmera de captar as minúcias existentes no microcosmo de cada um daqueles lugares. Existe uma busca pela beleza percebida pela câmera discreta que passeia quase que solitária, procurando no imprevisto a razão de seu caminhar. O tom amarelado, as paredes descobertas de tinta, o silêncio, a rima do nome com aquilo que evoca.⁷

Percebemos que, apesar da ausência de clichês, os diretores se utilizam de signos e ícones que estão muito presentes na cultura do estado de Minas Gerais, no entanto, nada é visto explicitamente, falta algo que o espectador precisa completar, algo que está entre o espectador e a obra. Está é, justamente, a potência de *Acidente*: estimular a imaginação e o pensamento, nos facilitando a fuga dos clichês.

Para Luis Buñuel (1983, p. 335),

Aos filmes falta, em geral, o mistério, elemento essencial a toda obra de arte. Autores, diretores e produtores evitam cuidadosamente perturbar nossa tranquilidade abrindo a janela maravilhosa da tela ao mundo libertador da poesia; preferem fazê-la refletir temas que poderiam ser o prolongamento de

⁷ Texto sobre o filme de Ursula Rösele. Disponível em: <<http://www.caoguimaraes.com/wordpress/wp-content/uploads/2013/06/Acidente.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2017.

nossas vidas comuns, repetir mil vezes o mesmo drama, fazer-nos esquecer as horas penosas do trabalho cotidiano.

Talvez, Buñuel pudesse gostar de assistir *Acidente*, pois nos parece que o filme contém essa poesia, esse mistério, tão caro ao diretor e também a nós, quando pensamos o uso de filmes em sala de aula.

Algumas reflexões na/da travessia

Na obra “Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal”, de Hannah Arendt, encontramos uma justificativa para apoiarmos a utilização do cinema como um vetor de resistência às representações estereotipadas e aos clichês. Na obra, a autora analisa o julgamento de Adolf Eichmann, o responsável pelo envio dos judeus para os campos de concentração na Alemanha Nazista. A análise da autora demonstra que a impossibilidade de pensar diferente do discurso dominante é que torna um indivíduo obediente aos mandos do Reich, isto é, as atitudes de Eichmann eram produtos de sua incapacidade de pensar.

Vagamente consciente de uma incapacidade que deve tê-lo perseguido ainda na escola – chegava a ser um caso brando de afasia – ele [Eichmann] pediu desculpas dizendo: “Minha única língua é o oficialês [Amtssprache]”. Mas a questão é que o oficialês se transformou em sua única língua porque ele sempre foi genuinamente incapaz de pronunciar uma única frase que não fosse um clichê. [...] Sem dúvida, os juízes tinham razão quando disseram ao acusado que tudo o que dissera era “conversa vazia” – só que eles pensaram que o vazio era fingido, e que o acusado queria encobrir outros pensamentos que, embora hediondos, não seriam vazios. Essa ideia parece ter sido refutada pela incrível coerência com que Eichmann, apesar de sua má memória, repetia palavra por palavra as mesmas frases feitas e clichês semi-inventados (quando conseguia fazer uma frase própria, ele a repetia até transformá-la em clichê) toda vez que se referia a um incidente ou acontecimento que achava importante. Quer estivesse escrevendo suas memórias na Argentina ou em Jerusalém, quer falando com o interrogador policial ou com a corte, o que ele dizia era sempre a mesma coisa, expressa com as mesmas palavras. Quanto mais se ouvia Eichmann, mais óbvio ficava sua incapacidade de pensar, ou seja, de pensar do ponto de vista de outra pessoa. Não era possível nenhuma comunicação com ele, não porque mentia, mas porque se cercava do mais confiável de todos os guarda-costas contra as palavras e a presença dos outros, e portanto contra a realidade enquanto tal (ARENDT, 2011, p. 61-62)

Neste sentido, o mal era criado pela narrativa que repetia e transformava tudo em clichês. Ao trazer esse pensamento de Arendt (2011) para esse texto, estamos aproximando essa ideia de que os clichês, difundidos pelas obras cinematográficas, que apresentam as mesmas imagens de um lugar, de um povo, de uma cultura, difundem e reproduzem estereótipos e clichês. O uso desse tipo de filme na Educação não provoca o pensamento, apenas reproduz o senso comum e com isso podem educar no sentido da repetição, da doutrinação, na incapacidade de pensar, de criar, de inventar.

O cinema como estímulo ao pensamento, torna-se um vetor resistência às representações dominantes, aos estereótipos e clichês, abrindo espaço para a experimentação, fazendo devir o pensamento. O combate a utilização de clichês nos ambientes educacionais, com vistas a uma

educação emancipadora deve ser a de desconstruir os preconceitos estabelecidos e liberar o pensamento para suas potências criativas.

Essa emancipação é pensada a partir de Jaques Rancière, em *O Mestre Ignorante* (2010), que traz as lições extraídas a partir do trabalho do pedagogo e filósofo Joseph Jacotot, que mais do que um novo método de ensino, tratou de estabelecer uma pedagogia que tivesse a liberdade como princípio e a emancipação como método. Esse método propõe que qualquer pessoa pode ensinar qualquer coisa, mesmo que seja ignorante naquele assunto, por meio do exercício da inteligência. O mestre ignorante que se propõe a trabalhar no sentido da emancipação, enquanto ensina algo que ignora, estimula seu aluno a pensar por si próprio, sem a explicação do mestre que, ao contrário, não estimula o pensamento do aluno.

Apoiados, portanto, nos conceitos de clichê (Arendt) e emancipação (Rancière), consideramos que uma das principais preocupações dos professores, que tiverem a tarefa de cumprir a lei que obriga a exibição de filmes nacionais nas escolas, ou ainda de quem pretende lançar mão de filmes na educação, consista em procurar obras que não sejam meras reproduções de clichês, de signos que reproduzem o senso comum, de histórias “batidas” com início, meio e fim previsíveis e que, portanto, não exigem nenhum pensamento mais elaborado, não expandem a imaginação e não promovem a emancipação dos espectadores.

Ao apresentar um mundo que escapa aos estereótipos e clichês, o cinema pode abrir espaços nas representações que nos impedem de pensar, fazendo devir o pensamento. Esta função, vai em convergência ao que Ismail Xavier (2008, p. 15) sugere como função principal do cinema para a educação:

Para mim, o cinema que “educa” é o cinema que faz pensar [...]. A questão não é “passar conteúdos”, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável.

Consideramos que a potência da educação está em promover o pensamento autônomo, considerando as individualidades e especificidades de cada pessoa. Neste sentido, o cinema pode servir como um “ato de resistência” (Deleuze, 1999), no sentido de ser utilizado como um agente do pensamento, como “instrumento de poesia” (Buñuel, 1983), estimulando a imaginação, a “emancipação” (Rancière, 2010) e, quem sabe, a invenção de novas travessias.

Referências

ACIDENTE. Diretores Cao Guimarães e Pablo Lobato. Documentário. Belo Horizonte/MG/Brasil, 2006, 72min colorido.

ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994.

ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens segundo o método documentário. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRUZZO, C. Filmes e escola: isto combina? *Ciência & Ensino*, n. 6, 1999. Disponível em: <<http://prc.ifsp.edu.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/50/49>>. Acesso em: 25 out. 2017.

DELEUZE, Gilles. *O Ato de Criação*. Tradução: José Marcos Macedo. In. Folha de São Paulo, 27/06/1999. Transcrição de conferência realizada em 1987.

GALLO, Sílvio. A escola: lugar de formação?. In: SCARELI, Giovana (Org.). *Educação, culturas, políticas e práticas educacionais e suas relações com a pesquisa*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2015.

MIGLIORIN, César. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Tradução Lílían do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RÖSELE, Ursula. *Acidente*, de Cao Guimarães e Pablo Lobato. Disponível em: <<http://www.caoguimaraes.com/wordpress/wp-content/uploads/2013/06/Acidente.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2017.

VALENTE, Eduardo. *Percurso de Acidente*. Disponível em <<http://www.revistacinetica.com.br/acidentepercurso.htm>>. Acesso em 30 abr. 2017.

XAVIER, Ismail (Org.). *A experiência do cinema: antologia*. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal Embrafilmes, 1983.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar: entrevista com Ismail Xavier. *Educação & Realidade* (Dossiê cinema e educação), Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, jan./jun. 2008.

NO ENTRE DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE MENOR

Felipe Vargas da Silva¹

Um pesquisar: travessias

Como alguém aprende? Uma questão faz com que um corpo-pedagogo em produção se lance em pesquisa. Como nasce uma pesquisa? Questões contíguas se colocam lado a lado para um caminho em travessia.

Como alguém aprende? Uma questão instaura problema num processo de produção de pensamento e produz num corpo-pedagogo um desejo. Algo que não se mensura ou sequer tende a preencher qualquer coisa. Um desejo guia um corpo-pedagogo ao encontro com o ato de pesquisar. Uma pesquisa vem como um processo de produção que teve seu começo numa graduação em Pedagogia. No encontro com a graduação surge um modelo cognitivo representativo que toma o pensamento como algo espontâneo e que se captura com concentração e estudo. O pensamento, dessa forma compreendido, já está pronto e acabado bastando simplesmente que qualquer um venha e tenha acesso a ele. Entender que o pensamento está pronto denuncia uma espécie de dogma, em que se admite uma universalidade e uma atemporalidade.

Em muitos de seus trabalhos, Deleuze denuncia as 3 principais características do modelo da representação, tais como o senso comum, com seu correlato reconhecimento, e/ou o comprometimento do pensamento com a busca de verdades universais e atemporais. Para ele o senso comum seria responsável por construir uma imagem do pensamento – o pensamento dogmático –, na qual este se apresenta como naturalmente propenso ao conhecimento. Ou seja, o senso comum se encarregaria de construir uma representação universalizante do que seria o pensamento (MAURICIO, MANGUEIRA, 2011, p. 293)

Esse movimento de pensamento funciona como um sustentáculo para um movimento de educação que Gallo (2002) atribui como maior e que, junto a uma política de conhecimento representativa, busca levar a produção de uma captura do pensamento. Não permite vazão à invenção, pois sua maquinação atua num processo de indução a um pensamento já existente.

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos (GALLO, 2002, p. 173).

Junto a esse processo de constituição de pensamento, um corpo que se lança ao curso de Pedagogia foi construindo movimentos de saber que sempre causavam uma inquietação. O que as pesquisas davam como certezas profundas, aquele corpo desconfiava que a coisa não parecia tão óbvia como se dava. Foi então que numa disciplina da graduação aquele corpo em formação se sentiu tentado. Uma questão bem semelhante à sua foi lançada logo na primeira aula de uma das

¹ Pedagogo e Mestrando em Educação (2017/2019) pelo PPGE/UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora. Orientado pela Prof. Dr. Margareth Ap. Sacramento Rotondo E-mail: felipe.madruga@hotmail.com.

disciplinas obrigatórias²: como seria um mundo sem matemática? Em um primeiro momento aquela questão se fez muito simples de responder para aquele corpo repleto de saberes sobre o mundo. “Ora, um mundo sem matemática é uma folha em branco, por fim, o que poderia existir sem a matemática?”. Quando a professora começou a tornar problema aquela questão, aquele corpo-pedagogo também entrou em questão. A possibilidade de discutir um mundo representativo e dado ou mundo inventivo a ser criado colocou aquele corpo a pensar no pensamento. Aquela aula foi um convite para uma nova dança. Pensar uma questão cognitiva para além daquilo que vinha se desenhando em curso. A questão “como alguém aprende?” ganha um novo sabor naquele corpo. Aquela pergunta foi como uma rachadura em um muro. Muro esse que já possuía toda uma estrutura marcada por um processo de produção de pensamento que convidava sempre os corpos a um saber universal. Como se ele já estivesse ali, encoberto pelas camadas históricas só esperando que alguém o retirasse todo movimento que o tempo cuidou de esconder.

Uma forma outra de produzir pensamento se instaura e convida um corpo a se aventurar em uma travessia.

Findado o tempo da graduação o corpo-pedagogo lança-se a uma pesquisa no curso de Mestrado em educação pelo PPGE/UFJF. Quando nasce uma pesquisa? Pesquisar vai se constituindo com desejo entre cognições e vai tramando com agulha e linha um movimento de furar e tramar redes.

Agulha – linha: cognição inventiva e educação menor

– *Mas você é orgulhosa.*

– *Decerto que sou.*

– *Mas por quê?*

– *É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?*

– *Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose?*

Você ignora que quem os cose sou eu e muito eu?

– *Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...*

– *Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás obedecendo ao que eu faço e mando...*

Machado de Assis

Dois conceitos se entrelaçam, vão furando, tecendo e cosendo uma pesquisa. Aprendizado vai se constituindo com formação. Como corpos lançados a processos formativos engendram para si mundos? Como engendram cognição? A cognição inventiva não se confunde com algo espontâneo ou intuitivo, como se fosse um processo de captura a esmo. Ela se constitui num ato de repetição que tende a ir tornando os corpos outra coisa diferente do que se é.

A cognição inventiva não é o mesmo que cognição espontânea. Embora a invenção não seja privilégio de grandes artistas ou cientistas, mas seja distribuída por todos e por cada um, ela depende de cultivo. A invenção não vai por si, mas envolve repetição. (KASTRUP, 2005, p. 1279).

² Disciplina intitulada de Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Matemática I ministrada pela professora Drt. Margareth Aparecida Sacramento Rotondo.

Um movimento de cognição inventiva atua num campo relacional de forças onde subjetividade e objetividade são constantemente produzidos. Elas são inventadas a partir de relações e sempre constituem e se constituem numa territorialização precária. Estão sempre passíveis de modificações e de novas invenções. O tempo na cognição inventiva não é compreendido de forma universal, linear. O conhecimento só é engendrando quando o corpo se encontra com ele numa relação intrínseca e extrínseca. Linhas de força vão sempre se relacionando e compondo uma rede infinita de conexões. Os pontos vão se relacionando de uma forma não linear.

O si e o mundo são co-engendrados pela ação, de modo recíproco e indissociável. Encontram-se, por sua vez, mergulhados num processo de transformação permanente. Pois ainda que sejam configurados como formas, estas restam sujeitas a novas perturbações, que forçam sua reinvenção (KASTRUP, 2005, p. 1276).

Esse modo de produzir conhecimento engendra novas possibilidades de compor uma das questões que dispara essa pesquisa: “como alguém aprende?”. Se o mundo não está dado, quais os movimentos que um professor pode fazer para junto aos alunos produzir conhecimento? Como alunos junto aos seus professores podem inventar mundos e se inventarem a partir da produção de conhecimentos? Como – num sentido modal – pensar o “que pode o menor”?

Outro conceito que vai cosendo essa pesquisa está vinculado ao menor. Menor aqui não entendido enquanto em seu sentido pejorativo. Não compreende uma desvalorização em relação ao maior e nem se pretende tornar maior. Menor aqui ocupa um lugar que se dá no entre das relações. Quando se pensa num currículo estipula-se um caminho já traçado. Quais são as banalidades que se constituem nesse caminho? Como o fio que escapa da agulha e faz tremer um regime já instaurado? E como uma formação acontece transversalmente, rompendo com a lógica horizontal e vertical?

Uma educação menor faz jogo no interstício. Atua no fora não se deixando capturar pelas formas preestabelecidas. O menor não preocupa, ele se ocupa com. Uma educação menor possui um vínculo com o cultivo de si. Engendra sentidos outros nas significações já embutidas nos movimentos maiores. Um curso de Pedagogia possui suas possibilidades demarcadas, mas o que acontece quando nada acontece? Qual movimento faz abalar configurações de forças desestabilizando-as e abrindo caminho para novas experimentações?

Políticas cognitivas inventivas e educações menores vão cosendo uma pesquisa.

Cartografias de uma sala de aula de mestrado

Numa sala de aula de curso de mestrado, a questão que dera início a esse movimento de pesquisa acompanhada de novos sabores e de novas configurações vai se ampliando em conexões e vai ganhando um corpo. Junto à experiência de estar na pós-graduação vem um movimento de fazer das salas de aula do mestrado a produção com os resíduos decalques. Mapeamentos das linhas de força que vão constituindo aquele espaço poderiam dar vazão a um processo de formação? Aprende-se somente quando um professor explica uma temática ou o modo como ele se porta frente a uma pergunta também produz formação?

Uma sala de aula está repleta de multiplicidades. Nunca se sabe de antemão o que vai surgir e tão pouco se prevê os movimentos que vão se constituir. Traremos aqui dois acontecimentos em uma mesma aula, porém com jogos distintos forças. O movimento que se constituiu nos dois episódios propõe decalques dos distintos modos de ser docente e dos

distintos movimentos empregados em um ato de perguntar. Quem comanda a aula, professor ou aluno? Podem ser os dois?

Caso 1

Em uma manhã num encontro de uma disciplina do curso de mestrado da UFJF um professor inicia sua aula. Havia uma combinação anterior de uma apresentação de um texto previamente escolhido pelo professor.

– Bom dia meninos e meninas. Como ficou combinado vamos hoje discutir o texto sobre educação jesuítica e dar início ao nosso curso, bom, nem tão início assim né? Podemos dizer que já iniciamos, pois na semana passada assistimos a um documentário que tratava da questão da História nova. Alguém tem alguma colocação a fazer? Ninguém?

Num primeiro momento a turma parecia um tanto receosa em falar, aquele momento inicial se fizera muito frustrante e ninguém se atreveu a iniciar a fala. O professor, ansioso para que aula tivesse seu começo e tendo em vista a negativa da turma em se pronunciar bradou com um largo sorriso:

– Bom! Já que ninguém tem nada a dizer, “bora” apresentar o texto?!

Quando tudo dava indícios de que a aula se iniciaria, uma voz doce e veloz, um corpo girante numa cadeira e um dedo para o alto chama atenções para si com um pedido:

– Espere um pouco, preciso tempo para falar sobre o vídeo. Tenho coisas a dizer, mas não sei o que dizer agora. Preciso de mais tempo....

O professor meio que surpreso com a abordagem de relance sacou a cadeira que estava em sua frente, posicionou-a em frente à garota que houvera feito a pergunta e sentou-se como se esparramasse e já bem alocado na cadeira dispara:

– Então vamos lá, diga-me o que te aflige!

Aquele gesto despertou risos em alguns e conforto para outros. Parecia que muitos queriam ter tido a coragem daquela garota, mas não tiveram. Ela então deu início a uma discussão que movimentou aquela manhã.

– O que nós queremos? Que morra em educação?

Essa questão foi como uma agulha perfurando pensamentos. Até mesmo a própria postura da garota já havia sido como uma agulha, abrindo caminhos novos para aquela manhã. Manhã que teve pergunta e morte e texto e professor e alunos e planejamentos e e e...

Caso 2

Em uma manhã num encontro de uma disciplina do curso de mestrado da UFJF um professor inicia sua aula.

– Bom dia! Hoje daremos início ao nosso curso de metodologias de pesquisa. Eu serei o professor de vocês nessa jornada e trabalharemos com os as perspectivas científicas e filosóficas variadas a fim de que possamos aproveitar melhor nossa passagem por aqui. Pra começar eu gostaria de ouvi-los. Saber o que os trouxe até aqui, quais caminhos trilharam e quais desejos movimentam as pesquisas de cada um. Vamos começar? Podemos começar assim: Digam o nome, curso e expliquem um pouco do projeto de vocês, assim vou tecendo considerações sobre o que podemos fazer, ok? Então vamos!

O professor fez um convite para que todos os que estavam ali dissessem algo sobre sua pesquisa. Muitas falas foram proferidas, no entanto, uma se sobressaiu em relação às outras. A mesma menina que perfurou pensamentos na aula de terça voltou a dar o ar da graça e convidou a todos que estavam ali para dançar.

– Meu projeto já não é mais o que vou pesquisar sabe? Já se torceu e o que me trouxe até aqui parece que não cabe mais. Estou em busca de algo!

– Mas você deve se apressar, pois o mestrado é muito curto e não sobra muito tempo para questões triviais, você deve se apressar!

– Mas um tempo é preciso para que as coisas cheguem ao seu lugar. Gosto de ouvir o que as coisas têm a me dizer. Prefiro ouvi-las a força-las a dizer algo. E acho que preciso ouvir mais coisas para que eu possa dizer delas.

– Eu sei! Entendo tudo isso. Mas existem prazos e metas que não podem esperar demais. Você tem? a qualificação, tem as disciplinas, tem os eventos. Sei que todos têm um tempo diferente, mas você não pode esperar passar demais, senão acaba não dando conta. A qualificação é um ano e você tem de estar preparada

A garota interrompe o professor...

– Então, mas eu não sei nem ainda qual linguagem vou utilizar na minha qualificação, talvez venha algo novo.

O professor meio incomodado com a fala da garota diz:

– Mas é claro que você sabe a linguagem que vai utilizar, o programa pede uma linguagem específica. Vou te explicar não se pode abandonar a tradição. O novo não se faz do nada, tem uma linha a seguir.

– Eu não disse que não vou deixar de seguir alguma linha só disse que não sei qual linguagem vai vir, eu preciso de tempo para me envolver com essas coisas e não quero utilizar uma linguagem tradicional só por que tenho que segui-la. Eu ainda não sei o que vou fazer.

– Mas quando se entra está submetido às normas e às tradições. Você precisa segui-las para depois pensar em utilizar outras coisas.

– Mas eu ainda não sei! Eu preciso de tempo e você não está me escutando. Não quero mais falar.

O diálogo foi mais um embate do que propriamente um diálogo. De um lado alguém que precisa de tempo e do outro alguém que parecia ser o senhor do tempo. Muitas verdades e imposições e tradições e linguagens e vidas foram atravessadas com aquelas falas. Agulha e linha cosendo pesquisa.

Encontros em uma sala de aula de um curso de mestrado engendram inquietações em um corpo pesquisador. Entre políticas cognitivas representativas e inventivas, entre planejamentos e encontros, uma formação vai se cosendo. Assim como agulha e linha, professores e alunos, lançados ao movimento de salas de aula, vão produzindo vida. Imagens pré-estabelecidas anteriores às relações, forças vão se chocando e promovendo encontros de forças... formação menor!

O que acontece no entre: invenções

Corpos lançados a um curso de pós-graduação em Educação. Corpos lançados a estipulações prévias, o que pode acontecer? O que pode? Pode o aluno começar uma aula? Quando uma aula começa? Modos docentes de ser, modos discentes de ser, algo a esperar? O que pode modos docentes-discentes de ser não antecipáveis? Pode?

Um modo maior estipula um movimento: estudo de um texto e comentários sobre o filme. Um território estriado, marcado e já antecipado (Maior) a um jogo de forças encontra resistência (menor). Uma aula se iniciaria quando o professor começa a falar ou já se iniciou antes com as inquietações da aluna? Um modo maior opera com forças já estabelecidas, com movimentos já capturados que tentam induzir e até mesmo roubar o pensamento do outro através da aproximação da identidade. Deleuze (2009) denomina essa estrutura de captura de reconhecimento.

Assim, através da reconhecimento, o pensamento – representacional – se caracterizará por tecer com o mundo uma relação que tem por objetivo principal reconhecê-lo, ou seja, uma relação puramente contemplativa. Esta contemplação seria feita por um pensador que se apoiaria em valores transcendentais universais, buscando atingir a verdadeira natureza das coisas, sua identidade, sua essência. Desse modo, a reconhecimento nos permitirá atingir o elemento principal do modelo da representação para Deleuze: a identidade (MAURICIO e MANGUEIRA, 2011, p. 294).

O modo maior opera por reconhecimento. A reconhecimento opera com a representação. Quando o professor faz a pergunta ele anseia por uma resposta. Um jogo onde se espera algo, onde comentários devem surgir. Quando o silêncio se faz presente e o professor se movimenta para o caminhar de sua aula uma força se faz agulha. Devir-agulha no corpo-aluna. A questão que a aluna engendra faz um furo na malha representativa. O ato engendrar pensar no pensamento faz-se como agulha tanto no professor quanto na aluna. Enquanto uma ansiava por mais tempo o outro, com urgência em não o perde-lo, quis correr.

A questão fez-se na aluna quando o professor deu fim ao movimento de sua pergunta para iniciar outro movimento na aula. O professor ansiava por pensamentos e o que se deu foi o ato de pensar da aluna. Algo que foge do esperado e ganha fluxo em um ato de pensar da aluna.

O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a Filosofia; tudo parte de uma misosofia. Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de erguer e estabelecer a necessidade absoluta de um ato de pensar, de

uma paixão de pensar. As condições de uma verdadeira crítica e de uma verdadeira criação são as mesmas: destruição da imagem de um pensamento que pressupõe a si próprio, gênese do ato de pensar no próprio pensamento (DELEUZE, 2009, p. 203).

O fim do tempo forçou na aluna um movimento que fez o professor se acomodar na cadeira e acompanhar o fluxo ao qual foi convidado a entrar. *“Espere um pouco, preciso tempo para falar sobre o vídeo. Tenho coisas a dizer, mas não sei o que dizer agora. Preciso de mais tempo....”*. Várias coisas poderiam acontecer, várias reações poderiam se instaurar: deu-se o professor junto ao movimento. Uma composição se fez! Professor-aluna-cadeira-sala de aula, tudo junto. Uma pergunta e um pedido de tempo fazendo-se agulha e linha. Quem cose? Quem conduz? Quem vai primeiro é o mais importante?

– Mas você é orgulhosa.³ – Decerto que sou. – Mas por quê? – É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu? – Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu e muito eu? – Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados... – Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás obedecendo ao que eu faço e mando... idem

No jogo da invenção não há melhor ou pior, há sempre composição. A vida nunca é o que se espera dela, mas sim sempre o que acontece. Num encontro em sala de aula nem professor nem aluno são melhores ou mais necessários, são sempre enquanto acontecimentos e produções e invenções e e e....

No segundo caso também encontramos um embate de forças. Por mais que o maior queira se instaurar e capturar ele sempre é também uma relação de forças. Não há nada que não seja relações de força.

Só há visão perspectiva, só há ‘conhecimentos perspectivos; e quanto mais deixamos os sentimentos entrarem em consideração a respeito de alguma coisa, quanto mais sabemos incorporar novos olhos, olhos diferentes para essa coisa, mais nosso conceito desta coisa, nossa ‘objetividade’ será completa. Eliminar a vontade, afastar os sentimentos de exceção, supondo que isso fosse possível, não seria castrar o intelecto? (NIETZSCHE, 1999, p. 202).

O maior nada mais é do que um jogo de forças relacionais já estruturado. O menor atua como aquilo que ainda não foi capturado. É sempre um devir. Devir-agulha no corpo-aluna e no corpo-professor devir-linha no corpo-aluna e no corpo-professor:

– *Meu projeto já não é mais o que vou pesquisar, sabe? Já se torceu e o que me trouxe até aqui parece que não cabe mais. Estou em busca de algo!*

– *Mas você deve se apressar, pois o mestrado é muito curto e não sobra muito tempo para questões triviais, você deve se apressar!*

– *Mas um tempo é preciso para que as coisas cheguem ao seu lugar. Gosto de ouvir o que as coisas têm a me dizer. Prefiro ouvi-las a forçá-las a dizer algo. E acho que preciso ouvir mais coisas para que eu possa dizer delas.*

³ ASSIS, M. de. Um apólogo. Disponível em: <<http://www.biblio.com.br/conteudo/MachadodeAssis/umapologo.htm>>. Acessado em: 29/06/2017.

– *Eu sei! Entendo tudo isso. Mas existem prazos e metas que não podem esperar demais. Você tem a qualificação, tem as disciplinas, tem os eventos. Sei que todos têm um tempo diferente mas você não pode esperar passar demais, senão acaba não dando conta. A qualificação é em um ano e você tem de estar preparada.*

Forças em confronto. Um corpo pede por mais tempo e um outro corpo incita um tempo a ser seguido. Um corpo em busca de um tempo a fim de dar ouvidos as coisas e um outro corpo induzindo sentido as coisas em detrimento de um tempo a ser seguido. Uma pesquisa em educação se cosendo entre agulhas e linhas e professores e alunos e tempos e... e... e....

Em uma pesquisa em educação, cognição inventiva e reconhecimento vão se constituindo em espaços relacionais. Sala de aula se constituindo enquanto máquina hidráulica “teria um modelo hidráulico, ao invés de ser uma teoria dos sólidos, que considera os fluidos como um caso particular; com efeito o atomismo antigo é indissociável dos fluxos, o fluxo é a realidade mesma ou a consciência” (DELEUZE; GUATARRI, 2012, p. 25), máquina de fluxos lentos e rápidos, contíguos e díspares. Enquanto o professor tenta dar manutenção em um jogo de forças, uma aluna busca nos devires movimentos que possam compor uma pesquisa. Esses fluxos vão dando passagens a outras linguagens e outras forças. Um modo maior tenta instaurar e instituir forças já combinadas: – *Mas você deve se apressar, pois o mestrado é muito curto e não sobra muito tempo para questões triviais, você deve se apressar!* Um modo menor pede passagem como um filete d’água inventando fluxos e fugas. – *Mas um tempo é preciso para que as coisas cheguem ao seu lugar. Gosto de ouvir o que as coisas têm a me dizer. Prefiro ouvi-las a força-las a dizer algo. E acho que preciso ouvir mais coisas para que eu possa dizer delas.* Um modo maior reage para que o instaurado seja alcançado, para que uma forma seja reconhecida e reafirmada num corte de fluxos: – *Eu sei! Entendo tudo isso. Mas existem prazos e metas que não podem esperar demais. Você a qualificação, tem as disciplinas, tem os eventos. Sei que todos têm um tempo diferente, mas você não pode esperar passar demais, senão acaba não dando conta. A qualificação é um ano e você tem de estar preparada.* Um modo menor foge como um garoto que se diverte com suas invenções: – *Então, mas eu não sei nem ainda qual linguagem vou utilizar na minha qualificação, talvez venha algo novo.* Um modo maior tenta não estremecer frente as oscilações que a máquina hidráulica provoca: – *Mas quando se entra está submetido às normas e às tradições. Você tem que as seguis para depois pensar em utilizar outras coisas.* Um modo menor escava, roça, remexe, balança, alisa todo e qualquer território que se atreva instaurar: *O professor meio que surpreso com a abordagem de relance sacou a cadeira que estava em sua frente, posicionou-a em de frente a garota que houvera feito a pergunta e sentou-se como se esparramasse e já bem alocado na cadeira dispara.*

Formações vão se inventando num fluxo múltiplo e contínuo. Forças vão se chocando no calor dos encontros e promovendo formação. Corpos lançados ao entre de uma sala de aula encontram forças nas linhas de fugas que se desenhavam. Desenhavam e são desenhadas, inventadas, rasuradas.

Corpo lançado à sala de aula cartografa os eixos e as coordenadas das forças que constituem um campo. Forças engendradas em uma relação entre o instituído e o inventado. Toda forma requer uma relação de forças. Para que a forma se modifique as relações também têm de ser diferentes. Quando professores e alunos se encontram, a forma esperada (Maior) com suas relações imbricadas, tendem a querer dar manutenção nas relações. Outras coordenadas podem ser inventadas em uma sala de aula dando início a um processo de produção de coordenadas e eixos outros que não se permitem capturar. Eles cortam o fluxo e dão início a outros fluxos também precários e provisórios.

(In)conclusões

Corpo-professor e corpo-aluno e corpo-pesquisador se encontram numa sala de aula. Encontros vão constituindo formações e produzindo novas formas de ser professor e de ser aluno e de ser pesquisado e e e... Múltiplas potências se constituem em virtualidades sempre em vias de tornar-se. Corpos lançados ainda não eram até que se encontram. Afastando-se das coordenadas prévias, a produção de subjetividade faz-se com torções dessas formas. Um modo docente se entrega ao convite da aluna. Um modo docente afirma uma forma e evoca uma tradição para sustentar sua força. Um modo docente se entrega aos fluxos e convites da aluna. Um modo docente tenta conformar um corpo-aluna as linguagens previamente existentes. Um modo aluna se inventa em busca de linguagens e tempos. Um modo aluna escapa a linguagens prévias e busca com invenção outras linguagens. Um modo aluna inventa outros modos de se fazer aula.

Uma pesquisa vai se tramando em uma sala de aula de um curso de mestrado. Como agulha e linha forças vão sendo tramadas perfurando e dando liga num movimento sempre contínuo. Entre cognições inventivas e formações, cartografias vão se compondo em decalques num jogo de forças que nunca cessam de se produzir. Ora lenta ora rápida, as coordenadas vão se produzindo em múltiplas potências.

Cartografar as forças se faz como acompanhamento de processos.

A processualidade se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós. A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra. O acompanhamento de tais processos depende de uma atitude, de um *ethos*, e não está garantida de antemão. Ela requer aprendizado e atenção permanente, pois sempre podemos ser assaltados pela política cognitiva do pesquisador cognitivista: aquele que se isola do objeto de estudo na busca de soluções, regras, invariantes. O acompanhamento dos processos exige também a produção coletiva do conhecimento. Há um coletivo se fazendo *com* a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo *com* o coletivo (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 73).

Pesquisa se faz em travessias num campo de produções em processualidades.

A produção dos dados é processual e a processualidade se prolonga no momento da análise do material, que se faz também no tempo, com o tempo, em sintonia com o coletivo. Da mesma maneira, o texto que traz e faz circular os resultados da pesquisa é igualmente processual e coletivo, resultado dos muitos encontros. (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 74).

Um pesquisar se constituindo em muitos e com muitos. Em tempos e com tempos. Docentes e discentes e pesquisadores se constituindo em muitos.

Referências

ASSIS, M. de. *Um apólogo*. Disponível em: <http://www.biblio.com.br/conteudo/MachadodeAssis/umapologo.htm>>. Acessado em: 29/06/2017.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Pista 3: Cartografar é acompanhar processos. In PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (Org.). Porto Alegre: Sulina, 2015.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. São Paulo: Graal, 2009.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*. 27 (2) jul./dez. 2002. p. 169-178.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do Devir-mestre. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 93, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20/06/2017.

MAURICÍO, E. MANGUEIRA, M. Imagens do pensamento em Gilles Deleuze: representação e criação. *Revista de Psicologia*, v. 23, n. 2, maio/ago. 2011. p. 291-394.

NIETZSCHE, F. *Genealogia da Moral*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

TRAVESSIAS E TRAVESSURAS FOTOGRÁFICAS, EXPERIMENTOS IMAGÉTICOS POR SÃO JOÃO DEL-REI¹

Ana Tzortzato, Anna Carolina Barcelos, Cassia Resende, Fernanda Omelczuk, Giovana Scareli, Heloísa Lopes, Luciano de Barros, Marli Wunder, Pablo Quaglia, Priscila Fernandes e Tainah Abreu

Oficina, exposição, chão, vento... vento...

nada no lugar, movimento constante

interação, gente animada, passeio

centro histórico, tarde de sol, luz

descoberta do olhar

olhar que paira, desliza, fixa

conversas, risos, casarios

portas, janelas, festas, texturas

e vamos devagar

passos de beira de mundo

corpo cigano e olhar de foto

afeto, um corte

um talhe na pedra

um sol endomingado

a pele de água cinzenta

rebate na lente e mostra

rasgo de acontecimento

num plano

a memória que volta

o momento que cria

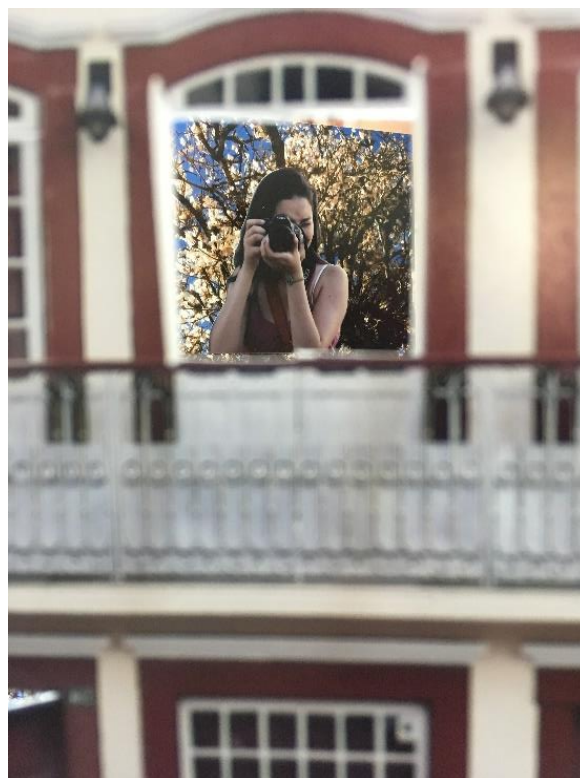
expresso foto e grafia

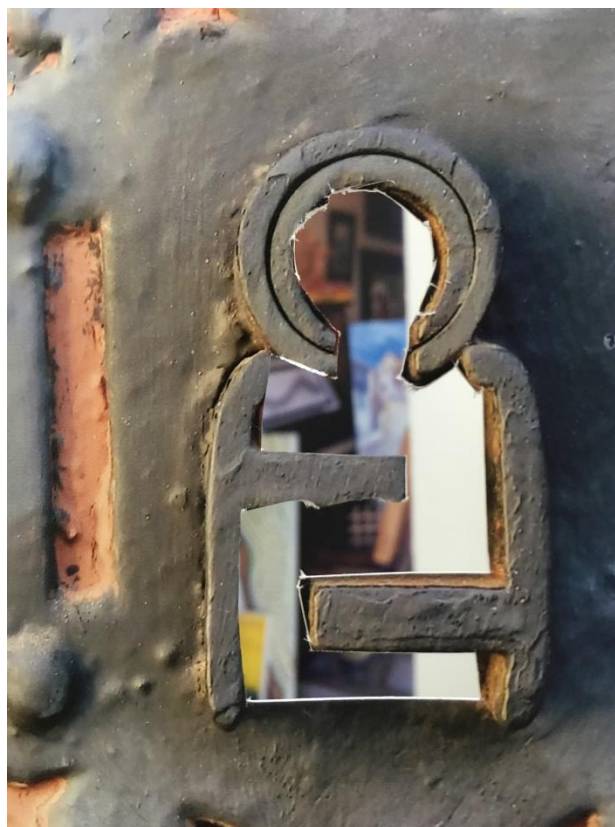
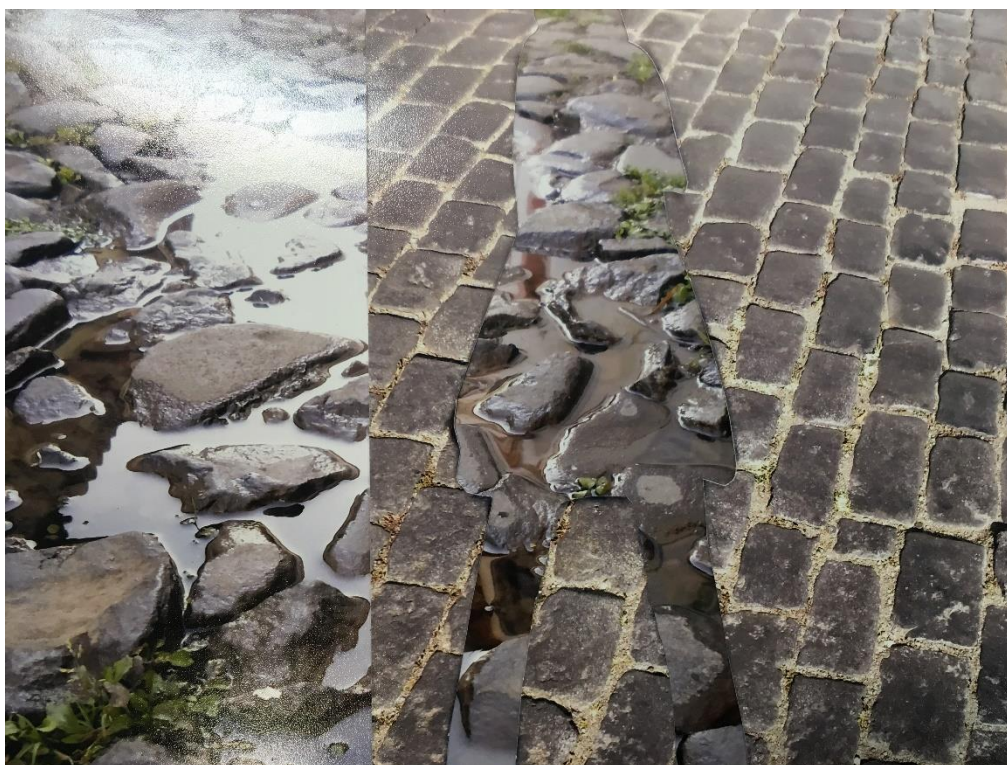
fotografia escultura

corpo vivo

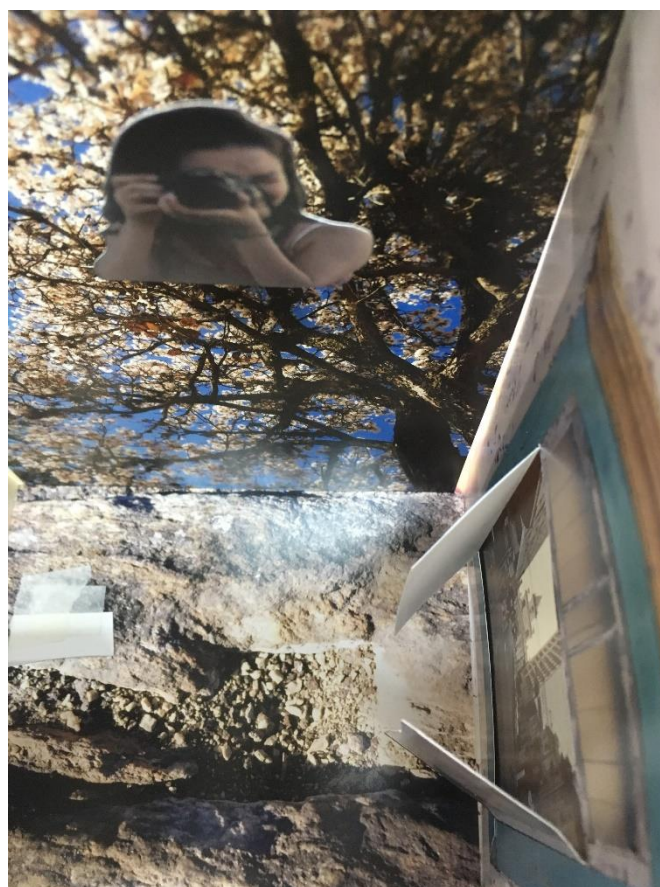
¹ Esse artigo traz composições imagéticas da oficina “Travessias fotográficas” oferecida pela fotógrafa Marli Wunder no 7º Encontro com Imagens e Filosofias, realizado na Universidade Federal de São João del-Rei (MG). As composições e poema foram criados pelos(as) participantes da oficina, autores(as) deste artigo.

deixa de ser plana
ganha peso e ranhuras
textura, corte e cicatriz
ativam a superfície
que queria ser passado
um esquecimento ativo
afirma o presente vivo
da imagem passagem
pura travessia

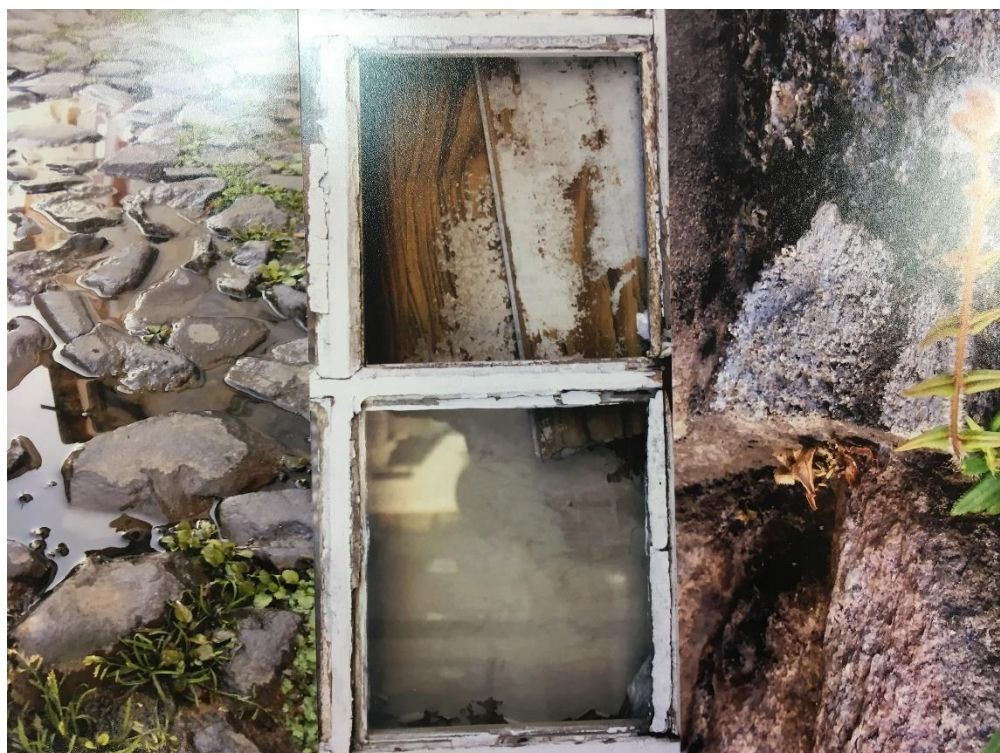
















A TRANSMIDIAÇÃO COMO UMA ESCRITA DE RESISTÊNCIA

Andrea Versuti¹
Daniel David Silva²

Narrativas transmídia e transmidiação

Em um cenário em que cada vez mais os conteúdos midiáticos migram para diferentes e sincronizadas interfaces e plataformas, surgem as Narrativas Transmídia. Trata-se de uma forma específica de recontar uma história ou expandi-la, aproveitando as oportunidades e novos elementos em um universo ficcional composto por múltiplas linhas do tempo. Este tipo de narrativa permite a criação de um universo ficcional formado a partir de conteúdos distribuídos em várias plataformas midiáticas, e esta distribuição possibilita a expansão do engajamento das pessoas acerca de tal conteúdo, promovendo uma imersão (JENKINS, 2008) e a liberação do polo de emissão, uma vez que podemos ser também produtores de conteúdos digitais. "Na cultura pós-massiva, que constitui a atual cibercultura, produzir, fazer circular e acessar cada vez mais informação tornam-se atos cotidianos, corriqueiros, banais" (LE MOS, 2009, p. 39).

É fato que vivemos em meio à mudanças substanciais na sociedade contemporânea e, com isso, os meios de comunicação mudaram de forma mais significativa a partir das estruturas "líquidas" da pós-modernidade. Dentre estas mudanças, chamamos a atenção para o advento do conteúdo digitalmente expandido.

Tanto hipertexto, quanto hipermídia, podem ser considerados processos interativos, posto que nos permitem escolher o melhor caminho para alcançar novas experiências, de acordo com seus desejos pessoais. Esses ambientes são líquidos, participativos, fluidos, autônomos, e corroborando as perspectivas de Santaella (1996) e Bauman (2003) permitem uma leitura sem começo, meio ou fim, oferecendo-nos a possibilidade de "olhar para" o conteúdo através de diferentes caminhos. Em seguida, a narrativa presente no hipertexto é definida como um modo de leitura livre, no qual a forma de leitura não é linear, mas determinada pelos interesses dos leitores.

A hipertextualidade é um dos processos interativos mais evidentes nas narrativas transmídias. No entanto, a maior fonte de recursos para ações de transmidiação está na intertextualidade, que, de acordo com Bakhtin (1986), é o diálogo entre diferentes textos. As narrativas transmídia permitem a criação de um universo ficcional formado a partir de conteúdo distribuídos em várias plataformas midiáticas. Esta distribuição possibilita a expansão do conhecimento do sujeito sobre tal conteúdo, promovendo uma experiência de imersão. É a partir do desejo manifesto de ampliar a imersão que as franquias surgem, como uma extensão do conteúdo relacionado a um livro, filme, *game*, desenho animado, seriado ou história em quadrinhos (HQs).

De acordo com Carlos A. Scolari (2013, p. 45), há duas coordenadas para definir Transmídia: "1) expansão da estória através de várias mídias, e 2) colaboração dos usuários nesse processo de expansão". Ainda buscando elucidar o conceito de Transmídia, a partir da "Nova Teoria sobre Luz e Cores" de Isaac Newton (SILVA; MARTINS, 1996) é possível construir uma exemplificação imagética da experiência de imersão narrativa proporcionada pelas narrativas transmídia. Para tanto, estamos supondo que as plataformas midiáticas sejam as frações de um círculo cromático e suas cores, seus respectivos conteúdos. As cores são únicas, porém derivadas uma das outras; independentes, como os conteúdos transmidiáticos. Ao seguir a narrativa e lidar com estes conteúdos, o fã imerge na narrativa e tem uma

¹ Universidade de Brasília. Programa de Pós- Graduação em Educação.

² Faculdade Maurício de Nassau – Aracaju.

possibilidade de conhecer de forma ampliada seu conteúdo. Esta condição ampliada é aqui demonstrada pelo uso da cor branca, a junção (do reflexo da luz) de todas as cores (como representada na Figura 1).



Figura 1 – Círculo cromático da experiência ampliada transmídia – Fonte: Desenvolvido pelo pesquisadores com base no círculo cromático de Isaac Newton.

Neste processo, cada mídia faz de maneira própria e específica sua contribuição para o desfecho, construindo uma experiência coordenada e unificada de entretenimento cujo significado é atribuído coletivamente (MARTINS, 2009). Por meio da representação imagética (Figura 1) da experiência proporcionada pelas narrativas transmídia, fica claro que os conteúdos transmidiáticos são desdobramentos uns dos outros, porém com suas particularidades.

Em suma, a narrativa transmídia atravessa diferentes mídias e com ela é possível criar um universo ficcional expandido ao redor da obra. Esta migração não é apenas uma migração de conteúdo, mas algo que requer um planejamento transmidiático atento a cinco principais elementos fundamentais (história, audiência, plataformas, modelo de negócio, execução) e que também prima por utilizar-se das potencialidades e recursos específicos de cada meio para ampliar a forma do sujeito lidar com o conteúdo ficcional exposto.

Destacamos como mais importante exercício de transmidiação ou desdobramento, a produção que é realizada pelos fãs ou seguidores (*fanfics*), em regime de coautoria, por meio da interação, da participação e da aprendizagem colaborativa. As *fanfics* são narrativas ficcionais criadas por fãs que utilizam personagens de um determinado produto cultural para criar suas próprias histórias e divulgá-las em sites e comunidades da internet sem fins lucrativos (VERSUTI; SILVA; LIMA, 2012).

Este tipo de escrita, ainda que ancorada no interesse por uma determinada narrativa original, possibilita resistências, fissuras e algumas linhas de fuga para um tipo de pensamento homogeneizador e capturado pelos interesses comerciais. Consideramos as *fanfics* como algo que “nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 19).

Isto porque, a noção de agenciamento para Deleuze e Guattari (1997), sugere certa insegurança sobre a possibilidade de descrever o funcionamento dos microdispositivos em termos de poder e resistência. Isto porque, nos sistemas sociais existem sempre linhas de fuga,

bem como endurecimentos para impedir essas fugas, ou, aparelhos que as integram, desviam ou detém. Por ser nômade e molecular, a resistência não pode deixar de captar uma potência que é da ordem da criação e do movimento. Importante dizer que essas linhas de fugas não são revolucionárias por si, mas são justamente estas que os dispositivos de poder tentarão apreender, em um movimento de reterritorialização.

Consideramos que por ser potente, este tipo de escrita constantemente é utilizada pelos grandes conglomerados da indústria do entretenimento para servirem, novamente aos interesses comerciais. Neste texto, discutimos algumas possibilidades para os exercícios de transmidiação que podem se colocar como alternativas a este movimento de territorialização.

As histórias em quadrinhos como potência para transmidiação

As HQs representam mundialmente uma mídia de difusão de uma subcultura (HEBDIGE, 1998) em crescimento na contemporaneidade; a *geek*. Há títulos de HQs traduzidos para todos os idiomas e desdobramentos que vão do cinema à jogos de vídeo game.

Bryan Alexander (2011) diz que "a criação e consumo de histórias digitais é visto de uma forma atraente por estudantes digitalmente imersos." Para isto, o ideal é uma produto cultural estabelecido, com um personagem que já esteja inserido no referencial midiático dos sujeitos, integrar a cultura pop e que seja adaptável a novas plataformas ou passível de desdobramento narrativo por meio de *fanfics*.

Personagens como o *Superman*, da editora norte-americana DC Comics, fazem parte do referencial midiático mundializado (ORTIZ, 1994) e integram a cultura *pop*, estando presentes em várias plataformas midiáticas. A DC é uma das editoras mais antigas no segmento das HQs. Fundada nos Estados Unidos em 1934 (LEPORE, 2017), a editora tem entre seus personagens mais conhecidos Superman, Batman e Mulher-Maravilha, tendo sido a primeira a publicar quadrinhos no formato que conhecemos hoje, em revista. Ao longo de seus 83 anos de história, a DC Comics criou e incorporou ao seu catálogo centenas de personagens, fazendo uso constante de todos eles em muitas das mídias que produz, além das próprias revistas em quadrinhos.

Com o objetivo de poder (RE) significar todos os seus personagens, bem como os mundos que estes habitam, a DC criou seu Multiverso (Terras Paralelas), infinitos universos com suas próprias versões da Terra. Posteriormente, o Multiverso originou os *Elseworlds*; publicações da DC que narram histórias que se passam em universos paralelos onde podemos ver os personagens da editora em situações que não aconteceriam no em seus mundos originais. Em algumas histórias, os personagens são vistos em outros momentos históricos, como o Velho Oeste; em outras, futuros possíveis (geralmente trágicos) são mostrados.

Os *Elseworlds* ganham popularidade por apresentarem versões reimaginadas dos personagens e possuírem uma história curta, similar aos que fãs fazem com as *fanfics*. Por exemplo, "Superman: Entre a Foice e o Martelo" (*Superman: Red Son*) (MILLAR; JOHNSON; PLUNKETT, 2017), que mostra um mundo em que o *Superman* acaba caindo na União Soviética ainda bebê, tonando-se um herói e símbolo daquela nação. Apesar de não apresentar o herói tal como nas outras mídias, "Entre a Foice e o Martelo" conseguiu um enorme sucesso, inclusive na Rússia, antiga União Soviética (AGENCIA EFE, 2015).

Mesmo que, neste caso, o desdobramento diferenciado da narrativa original também tenha sido utilizado para atender à demandas de ordem do mercado e de sua reprodução, consideramos potente o uso das HQs, em especial as da DC, como base para exercícios de transmidiação e escrita criativa, visto que seus produtos possuem notório reconhecimento.

Aproximando transmidiação e educação

Pensamos os exercícios de Transmidiação como ato de tradução de um sistema sógnico para outro que amplia as oportunidades de desenvolvimento para um pensamento gerador/gerativo e reflexivo, construindo conexões entre as diferentes linguagens e a criação de novas formas alternativas ao verbocentrismo praticado na educação formal, ou seja, compreendemos este esforço como prática de tradução intersemiótica para a transposição de conteúdos entre sistemas sógnicos distintos. Esta travessia entre sistemas sógnicos relaciona-se à capacidade de construção de metáforas e aplicação da função poética, que segundo as características dos signos, pode trazer em si, novas formas de representação e associações sonoras e visuais (SANTAELLA, 2013).

Em meio a este contexto hipermídia, marcado pelos conceitos de cibercultura e sua inserção em um ciberespaço cada vez mais diversificado, de interatividade e Narrativas Transmídia, temos a Educação, cada vez mais mediada por plataformas midiáticas. A Educação Colaborativa (*Co-Learning*) pode ser encontrada ou aplicada em todos os segmentos educacionais, pois os princípios da imersão e do engajamento podem nos servir como dispositivos para a produção de desdobramentos narrativos criativos, produzidos pelos estudantes.

Se pensarmos que cada adaptação contendo um elemento narrativo original, ou cada desdobramento midiático do quadrinho para as outras mídias (ou o contrário) como sendo um *Elseworld*, o Multiverso DC seria uma potência para os exercícios de resistência dos fãs. Tal pressuposto remete à ideia que este exercício da transmidiação, justamente por utilizar as histórias originais como mediadoras estimulam a expansão/desdobramento e a criação de novas narrativas, implicando os seus autores num processo de atravessamento/tradução dos mundos ficcionais.

A participação dos fãs engajados na construção do conteúdo expandido é fundamental para a popularização e expansão da narrativa. Eles participam através da internet, criando blogs, páginas de redes sociais e fóruns e com esta partilha de opiniões e sugerem mudanças no curso da história. Max Giovagnoli (2011) mostra que a criação de narrativas transmídia significa aceitar e ceder uma parte da autoria e responsabilidade da narrativa para outros narradores, a fim de criar novas histórias e experiências sinérgicas participativas. Para isto, o ideal é se basear em um produto cultural estabelecido, com um personagem que esteja inserido no referencial midiático dos sujeitos e que seja adaptável a novas plataformas ou passível de desdobramento narrativo por meio de *fanfics*.

Estes desdobramentos articulam-se em torno da disposição dos fãs ou seguidores na busca e associação de conteúdos adicionais em outras plataformas, estabelecendo novas relações de sentido em um formato de atuação que exige a cooperação direta dos novos elementos produzidos para que estes se completem, para que se realizem ou se concretizem (FECHINE et al., 2103).

Reiteramos assim que o elemento mais importante da transmidiação como escrita de resistência, são estas específicas produções, em que pese a possibilidade de um desdobramento pautado na colaboração e na coautoria, a despeito de se basearem em um produto cultural previamente encapsulado pelo universo simbólico do consumo e seu sistema sógnico.

O voo do Superman

Trazemos aqui alguns elementos que compuseram uma dissertação de mestrado em Educação, na qual foi estudado o desenvolvimento de transmidiação em uma disciplina on-line, utilizando uma narrativa originada em HQ. A proposta desenvolvida por esta pesquisa foi uma adaptação para fins de reflexão educativa da técnica denominada *Super Heroes* (VANGUNDY, 2005) utilizada na área da criatividade, com base nos conceitos de Narrativas Transmídia e

dedicada para aplicação no ciberespaço. Tal técnica propõe que membros de grupos assumam a identidade de vários super-heróis e usem perspectivas dos personagens para incitar ideias. As adaptações feitas fizeram a técnica *Super Heroes* funcionar como dispositivo no exercício da expansão narrativa construída de forma colaborativa. Para isso, o professor precisou incentivar o engajamento dos estudantes por meio dos fóruns de discussão e aplicar a técnica (preferencialmente) em espaços abertos acessíveis por dispositivos móveis.

Dentre as vantagens de utilizar a *Super Heroes* em ambientes virtuais está a não necessidade de se trabalhar com a produção de imagens ou mídia mais elaboradas. Um filme, um desenho animado, um jogo, ou (como é o caso deste estudo) uma história em quadrinhos, pode ter sua narrativa expandida por meio de texto, uma ficção criada sem fins lucrativos como uma *fanfiction*.

Percebemos a transmidiação como a possibilidade de trazer outras escritas, motivadas por outros desejos, por novas configurações do pensamento que propõe o exercício de imaginar e criar outros desfechos e desdobramentos para as narrativas canonizadas, reconhecidas, repetidas e praticadas pelo senso comum, o que em última instância correspondem ao reforço de certas estruturas consolidadas de poder.

Para a implementação da proposta foi utilizada a *graphic novel* “Paz na Terra” (*Peace on Earth*) (1998) por Paul Dini (roteiro) e Alex Ross (roteiro e arte). No entanto, o contato dos estudantes mediado pelos professores com a narrativa no fórum foi feito apenas por meio de um resumo e de recortes (imagéticos e textuais), a partir dos quais o estudante poderia desenvolver uma estória fictícia do ponto de vista do personagem com base no conteúdo do curso.

Esta pesquisa foi desenvolvida entre 2013 e 2014, sendo o tema de uma dissertação de mestrado em Educação. O objetivo inicial da pesquisa contemplou a criação e aplicação de um objeto de aprendizagem virtual original com conceitos de Narrativa Transmídia. No decurso da investigação, com todos os desafios encontrados ao tentar atingir a proposta de investigação, uma pergunta tornou-se constatar: é realmente possível construir uma relação prática entre Transmídia e Educação em uma instituição de ensino superior privada?

A disciplina on-line escolhida para esta pesquisa foi uma das quatro ofertadas em cursos presenciais de uma Instituição de Ensino Superior (IES), sendo a disciplina (ofertada na modalidade on-line) com a maior número de desistências. Seu objetivo é apresentar aos estudantes de graduação os fundamentos da antropologia e da sociologia.

Durante o primeiro ano de pesquisa, em parceria com os professores do curso, procuramos construir materiais pedagógicos virtuais com base nos principais conceitos de planejamento transmídia. Uma grande narrativa fragmentada, que consiste em hiperlinks, vídeos, *podcasts* e quiz.

Inicialmente realizamos uma pesquisa exploratória, a fim de melhor compreender a mitologia e história do personagem *Superman*, escolhido por encaixar-se no perfil descrito por Alexander (2011). Então roteiros, *storyboards* e esboços foram construídos. Ao acessar o objetivo virtual, o aluno poderia criar uma narrativa pessoal baseada no que aprendeu, estendendo o conteúdo do assunto por meio de uma história do *Superman*. Estas estórias seriam disponibilizadas em um repositório aberto licenciado. O material pré-elaborado apresentava um *Superman* pensativo, com menos ação e mais cenas mais reflexivas.

No entanto, para a produção de materiais de ensino com estas especificidades dentro de uma instituição privada foi necessário adquirir os direitos autorais do personagem. Mesmo para fins de pesquisa, apenas os estudantes inscritos no curso poderiam ter acesso ao material, caracterizando assim a venda de objeto virtual de aprendizagem. Desta forma, o custo elevado dos direitos de personagens levou à interrupção produção do material. Foi a maior implicação no método de desenvolvimento do objeto de investigação.

Entretanto, durante a criação de objeto virtual de aprendizagem, observou-se que é possível promover uma relação com a aprendizagem colaborativa. Isto porque foi preciso

estudar o conteúdo do assunto, a fim de elaborar todo material em torno do conteúdo da disciplina e do personagem *Superman*. Assim, uma vez que o objeto foi abortado e não aplicado, para analisar as possibilidades educacionais de transmídia, esta pesquisa tomou um novo rumo: promover a co-criação de novas histórias e assim apostar no potencial de desdobramento das narrativas produzidas pelos estudantes do curso. Para isso, considerando as ferramentas tradicionais presentes no ambiente virtual, o fórum foi escolhido para desenvolver novos procedimentos de aplicação e análise.

Trabalhar com personagens sem fins lucrativos, não utilizando imagens e para fins de escrita criativa, é uma saída para utilizar obras preservadas por direitos autorais. Indica-se a utilização de referências de toda a mídia utilizada como base para a geração de novas histórias.

Conforme Cunha e Cruz et al. (2014, p. 70) a doutrina do *fair use* permite o acesso a obras disponíveis sem que seja necessário adquiri-las. Ainda segundo Cunha e Cruz et al., tal doutrina pode ser utilizada no que se refere ao uso de obras na Internet, “servindo para suprir uma lacuna legal que não é suficiente para regular os direitos autorais na era digital”. Por meio do *fair use* é possível estudar, copiar, comentar, entre outros, uma obra protegida sem autorização expressa do autor da obra utilizada.

Dentre os recursos disponíveis para esta aplicação da técnica por meio do texto, o ambiente virtual da instituição disponibiliza o fórum: a partir de uma discussão iniciada pelo professor, os estudantes continuam através de comentários. O seguinte roteiro foi adotado para a aplicação:

- a) Os estudantes tiveram contato com a história “Paz na Terra” por meio de um link que os levaram para um site que não possui caráter educacional, nem vínculo com esta pesquisa ou com a instituição de ensino;
- b) O enunciado da atividade não possuiu mais que dois parágrafos de texto, na tentativa de ser claro e objetivo no que propunha;
- c) Os estudantes não foram avisados de que a atividade compunha uma pesquisa de mestrado, nem sobre o que seria Narrativa Transmídia.

O texto usado para o exercício da expansão narrativa da história “Paz na Terra” é simples e direto, apresentando o personagem *Superman* como um produto cultural e também corroborando a técnica *Super Heroes* para apresentar as habilidades do personagem. Após acessar o link e promover uma breve imersão do aluno no universo ficcional, foi proposto que o aluno desenvolvesse uma história fictícia do ponto de vista do personagem com base no conteúdo do curso.

“Superman (ou Super-Homem) é um personagem das histórias em quadrinhos conhecido em todo mundo. Criado em 1938, o Homem de Aço, como também é conhecido, possui desenhos animados, jogos de vídeo game e até filmes com atores reais. Dentre suas aventuras mais aclamadas está “Paz Na Terra” (1999), cujo o resumo está no link a seguir: <http://nerdpride.com.br/superman-e-a-paz-na-terra/>

Supondo que Superman fosse real e com suas habilidades (visão de raio-x, super audição, voo, super força e hiper velocidade) pudesse resolver problemas da nossa sociedade (como em “Paz Na Terra”), com base no conteúdo e as discussões da Parte 2 desta disciplina, desenvolva uma pequena história ficcional (FIC) narrando esta aventura.

É fundamental destacar que todas as interações realizadas por professores e estudantes foram, de fato, voluntárias. Consideramos que estas produções voluntárias, produzidas pela espontaneidade é que são as efetivamente potentes do ponto de vista da transmídiação enquanto

escrita de resistência, pois estas revelam uma articulação que extrapola os objetivos previamente definidos pela atividade no ambiente virtual de aprendizagem institucional e apontam para fissuras, questionamentos, desdobramentos mais soltos e menos aprisionados. Mais relevante que cumprir a tarefa proposta, o desejo de produzir uma narrativa nova de maneira articulada e colaborativa foi o principal resultado desta experiência de coaprendizagem e coautoria (OKADA, 2014).

Desdobramentos

Segundo Sharda (2009, p. 2) a potencialidade de trabalhar com a transmidiação reside na possibilidade de articular os conteúdos pedagógicos com atividades que já estão presentes no cotidiano dos estudantes, tal como o trabalho colaborativo, o compartilhamento de informações e a interação. Pensamos assim que o uso destes recursos abertos pode auxiliar os educadores no desenvolvimento de práticas capazes de melhor atender às demandas dos alunos, justamente por adaptarem-se ao seu contexto, considerando também os vários estágios de aprendizagem dos estudantes, suas particularidades e interesses.

Os encaminhamentos finais deste texto discutem como a proposição de exercícios de transmidiação podem possibilitar o desenvolvimento de materiais nos moldes da Educação Aberta. Para isso, detalharemos o conceito de aprendizagem colaborativa, também conhecida como Coaprendizagem ou *Colearning*.

De acordo com Okada (2014), a Web 2.0 proporciona o aumento do uso de recursos educacionais mais flexíveis (como os de licença aberta, por exemplo), que oferece maiores oportunidades para a reutilização e reconstrução do conhecimento, de forma colaborativa, e desta forma, novos coautorias. Ainda segundo a autora, foi após o advento da Web 2.0 que a coaprendizagem conquistou relevância devido “a criação e troca de conhecimentos produzidos por usuários e informações compartilhadas rapidamente” (OKADA, 2014, p. 98).

Em *Co-learning*, todos se tornam parceiros no "processo de aprendizagem colaborativa, na construção de significados e criação de conhecimento em conjunto" (OKADA 2014, p. 97). Diferente do que é oferecido pela educação on-line ou *e-learning*, o conteúdo não é responsabilidade única da instituição, que, como visto neste estudo, atribui a autoria apenas para professores em uma obra sem distribuição ou reprodução permitidas.

Por sua vez, o termo educação aberta é empregado em diversos contextos e diz respeito desde práticas mais tradicionais até outras mais recentes, podendo não fazer uso exclusivo de Recursos Educacionais Abertos (REA). “A utilização de recursos educacionais abertos é mais uma maneira de se fazer educação aberta” (SANTOS, 2012, p. 71).

Faz-se então necessário compreender que, promover tal abertura na educação dentro do ciberespaço é fazer uso de uma série de novas propostas que garantam ao estudante maior acessibilidade à educação. Os REA, tal como definidos pela Unesco (2011), são “materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros”. Em suma, um recurso de livre acesso e edição, podendo ser remixado e disponibilizado para que este processo continue a se repetir na rede.

A educação aberta possui um conjunto de práticas que a caracteriza, estas carregam aspectos exclusivos a depender do contexto. Tais práticas estão pautadas nos itens a seguir:

a liberdade do estudante decidir onde estudar, podendo ser de sua casa, do seu trabalho ou até mesmo da própria instituição de ensino e/ou polos de aprendizagem;

- a possibilidade de se estudar por módulos, acúmulo de créditos ou qualquer forma que permita ao estudante aprender de forma compatível com o ritmo necessário para seu estilo de vida;
- a utilização da autoinstrução, com reconhecimento formal ou informal da aprendizagem por meio de certificação opcional;
- a isenção de taxas de matrícula, mensalidades e outros custos que seriam considerados uma barreira ao acesso à educação formal;
- a acessibilidade dos cursos para estudantes portadores de alguma deficiência física, bem como dos que têm alguma desvantagem social;
- a provisão de recursos educacionais abertos, utilizados tanto na educação formal quanto na informal (SANTOS, 2012, p. 72).

Os novos conteúdos produzidos dentro desta perspectiva, tal como as narrativas dos estudantes desta investigação, podem ter licenças abertas, como o *Creative Commons*. Por meio das licenças abertas, esses objetos têm agora maior flexibilidade, permitindo oportunidades para criação e compartilhamento de materiais na rede, como por exemplo, um blog ou site, externos ao ambiente virtual de aprendizagem. Há vários tipos de licença, desde as mais abertas às mais fechadas, o autor é que deve escolher qual a forma adequada para disponibilizar e circular seu conteúdo produzido, preservando sua autoria (CUNHA E CRUZ, et. al, 20014).

Considerar intervenções e propostas como estas pode ser uma possibilidade de potencializar a educação *online*, abrindo novos caminhos para novas formas e concepções de escrita e potentes exercícios de pensamento e de criação.

Na realidade, enquanto se inscreve a diferença no conceito em geral, não se tem nenhuma Idéia singular da diferença, permanecendo-se apenas no elemento de uma diferença já mediatizada pela representação. Encontramos, pois, diante de duas questões: qual é o conceito da diferença – que não se reduz à simples diferença conceitual, mas que exige uma Idéia própria, como uma singularidade na Idéia? Qual é, por outro lado, a essência da repetição – que não se reduz a uma diferença sem conceito, que não se confunde com o caráter aparente dos objetos representados sob um mesmo conceito, mas que, por sua vez, dá testemunho da singularidade como potência da Idéia? O encontro das duas noções, diferença e repetição, não pode ser suposto desde o início, mas deve aparecer graças a interferências e cruzamentos entre estas duas linhas concernentes, uma, à essência da repetição, a outra à idéia de diferença.” (DELEUZE, 1988, p. 61).

Sendo assim, compreendemos a transmidiação como uma forma de trazer escritas diferenciadas, motivadas por desejos, por novas configurações de coautoria (OKADA, 2014) que propõem o exercício de imaginar, de criar colaborativamente alguns desdobramentos e outros desfechos para narrativas canonizadas reconhecidas e reiteradas pelo senso comum, que em última instância correspondem à ordem da diferenciação, da intensidade e não da repetição.

Referências

AGENCIA EFE. “*Superman vermelho*” se torna um sucesso de vendas na Rússia. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2015/01/superman-vermelho-se-torna-um-sucesso-de-vendas-na-russia.html>>. Acesso em: 8 de nov. 2017.

ALEXANDER, Bryan. *The New Digital Storytelling: creating narratives with new media*. Santa Barbara: PRAEGER, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3 Ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CUNHA E CRUZ, Marco Aurélio R. de; et al. Reflexões sobre a relação entre Direito Autoral, Creative Commons e Narrativas Transmídia. In: VERSUTI, Andrea C.; BERALDO, Rossana; GOSCIOLA, Vicente (Org.). *Formação de professores: trasmídia, conhecimento e criatividade*. Recife: Editora UFPE, 2014. p. 55 - 82.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Tradução: Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

FECHINE, Yvana et al. Como pensar os conteúdos transmídias na teledramaturgia brasileira? Uma proposta de abordagem a partir das telenovelas da Globo. In: LOPES, Maria I. V. de (Org.). *Estratégias de transmidiação na ficção televisiva brasileira*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

FOX, Gardner; INFANTINO, Carmine. The Flash 123. In: MORRISON, Grant; QUITELY, Frank. *LJA: Terra 2*. 13 ed. São Paulo: Eaglemoss, 2015. p. 114 -140.

GIOVAGNOLI, Max. *Transmedia Storytelling: imagery, shapes and techniques*. Pittsburgh: ETC Press, 2011.

HEBDIGE, Dick. *Subculture: the meaning of style*. Nova York: Routledge, 1998.

JENKINS, Henry. *Convergence Culture*. New York: NYU Press, 2008.

LEMOES, André. Cibercultura como território recombinate. In: TRIVINHO, Eugênio; CAZELOTO, Edilson. *A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa*. São Paulo: ABCiber; Instituto Itaú Cultural, 2009.

LEPORE, Jill. *A História Secreta da Mulher-Maravilha*. Tradução Érico Assis. 1. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2017.

MARTINS, Cecília. *A cultura da convergência e a narrativa transmídia*. 2009. Disponível em: <<http://opiniaoenoticia.com.br/vida/tecnologia/a-cultura-da-convergencia-e-a-narrativa-transmidia/>>. Acesso em: 8 de out. 2017.

MILLAR, Mark; JOHNSON, Dave; PLUNKETT, Killian. *Superman: entre a foice e o martelo*. Tradução Jotapê Martins. Barueri: Panini Brasil, 2017.

OKADA, Alexandra. Espaços e (co)relações de conhecimento para coaprender e coinvestigar em rede. In: LINHARES, Ronaldo N.; PORTO, Cristiane; FREIRE, Valéria (Org.). *Mídia e educação: espaços e (co) relações de conhecimentos*. Aracaju: EDUNIT, 2014. p. 97-120.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e Cultura*. SP: Brasiliense, 1994.

ROSS, Alex; DINI, Paul. *Super-Homem: Paz na Terra*. São Paulo: Abril, 1999.

SANTAELLA, Lucia. *Cultura das mídias*. São Paulo: Experimento, 1996.

SANTAELLA, Lucia. *Matrizes da Linguagem e Pensamento: sonora, visual, verbal*. 3 ed. São Paulo: Iluminuras, 2013.

SANTOS, Andrea I. Educação aberta histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de L. (Org.). Salvador: EDUFBA, 2012. p. 71-90.

SCOLARI, Carlos A. *Narrativas Transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto S. A. Ediciones, 2013.

SHARDA, Nalin. Using Storytelling as the Pedagogical Model for Web-Based Learning in Communities of Practice. In: KARACAPILIDIS, N. (ed.). *Web-Based Learning Solutions for Communities of Practice: Developing Virtual Environments for Social and Pedagogical Advancement*. Patras: University of Patras, 2009.

SILVA, Cibelle C.; MARTINS, Roberto A. A "Nova Teoria sobre Luz e Cores" de Isaac Newton: uma tradução comentada. *Revista Brasileira de Ensino de Física*. s. l., v. 18, n. 4, p. 313-327, dez. 1996.

UNESCO. *UNESCO and education: "Everyone has the right to education"*. UNESCO, Paris, 2011.

VANGOUNDY, Arthur B. *101 Activities for Teaching Creativity and Problem Solving*. São Francisco: Pfeiffer, 2005.

VERSUTI, Andrea; SILVA, Daniel D. A. da; LIMA, Daniella de J. O potencial transmidiático de Harry Potter e suas fanfictions. In: CAMPALANS, Carolina; RENÓ, Denis; GOSCIOLA, Vicente (Org.). *Narrativas Transmedia: entre teorías y practices*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2012.