

Carlos Eduardo Ferrazo  
Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles  
Saulo Ferreira Feitosa  
(Orgs.)

# Vidas em redes e escritas de si:

outros possíveis para pensar a pesquisa com os  
cotidianos da Educação - **Vol. 1**

**Vidas em redes e escritas de si:  
outros possíveis para pensar a pesquisa  
com os cotidianos da Educação**

**Volume 1**





**Carlos Eduardo Ferração  
Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles  
Saulo Ferreira Feitosa  
(Organização)**

**Vidas em redes e escritas de si:  
outros possíveis para pensar a pesquisa  
com os cotidianos da Educação**

**Volume 1**



**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Carlos Eduardo Ferrazo; Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles; Saulo Ferreira Feitosa [Orgs.]**

**Vidas em redes e escritas de si: outros possíveis para pensar a pesquisa com os cotidianos da Educação. Vol. 1.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 344p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1854-0 [Impresso]  
978-65-265-1855-7 [Digital]**

1. Pesquisa. 2. Educação. 3. Cotidiano. 4. Redes. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Marcos Della Porta

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Lourdes Kaminski

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2025

## APRESENTAÇÃO

É com muita alegria e afeto que apresentamos a vocês o livro “Vidas em redes e escritas de si – outros possíveis para pensar a pesquisa com os cotidianos da Educação”...

Uma alegria que se mistura e se confunde com a sensação de dever cumprido, fazendo transbordar a admiração, o respeito e o carinho por todas, todos e todes que participaram desta obra...

Uma alegria que se institui em meio a escritas de si, na produção-criação de vidas tecidas em redes, fazendo valer uma estética da existência como força da pesquisa em Educação...

Ao mesmo tempo, um sentimento de afeto, que vai bordando os capítulos, e se fazendo presente na composição de uma força que se quer transgressora pois, como disse Espinosa, o conhecimento é o mais potente dos afetos.....

Um afeto-força-conhecimento-transgressão que, aos poucos e na invisibilidade da vida cotidiana, vai disseminando-contaminando possíveis para pensar-fazer uma escrita acadêmica outra, a partir de diferentes estéticas escriturísticas...

Estéticas escriturísticas outras que fazem vazar as existências de estudantes do nordeste, que resistem e re-existem em poéticas da imanência ao afirmarem uma dimensão ético-estético-política de suas vidas...

Desejamos que a leitura dos capítulos possam inspirar outros possíveis para a produção da pesquisa em Educação...

Outros possíveis da pesquisa em Educação que insurjam-apostem nas forças do encontro, da solidariedade, da diferença e da arte...

E possam tecer muitas manhãs...

Como na poesia de João Cabral de Melo Neto...

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.

De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.  
E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
se entretendendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

Caruaru/PE, março de 2025.

Carlos Eduardo Ferraço,  
Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles  
Saulo Ferreira Feitosa

## CARTA-APRESENTAÇÃO

João Pessoa, 20 de fevereiro de 2025.

Querida leitora, queride leitor e querido leitor,

Receber o convite para escrever esta carta foi, ao mesmo tempo, um acontecimento e um deslocamento. Acontecimento porque toda escrita carrega em si a potência do inesperado, do que irrompe sem aviso e nos convoca a dizer. Deslocamento porque a escrita, aqui, não se dá sob o signo da explicação, mas do convite ao jogo, ao risco, à experimentação.

Confesso que hesitei. O que dizer quando se trata de um livro que não apenas interroga a escrita, mas a faz escapar? Como apresentar algo que, desde o início, se insurge contra a lógica da apresentação? Mas a hesitação logo se converteu em alegria, pois a escrita é sempre um encontro – com aquilo que nos atravessa, com o que nos escapa e com o que insiste em retornar de modos imprevisíveis.

Foi nesse movimento que optei pela carta. Escrever-lhe assim me permite escapar da formalidade disciplinar e criar um espaço de endereçamento aberto, onde a escrita não se dobra às amarras do que se espera dela. É um gesto que não se reduz a um capricho estilístico, mas que carrega um compromisso ético, estético, político e poético.

– É ético, porque se recusa a aceitar a neutralidade como um pressuposto e assume a escrita como um campo de disputa.

– É estético, porque tensiona as formas e se move na imanência do que se cria, sem a segurança de molduras fixas.

– É político, porque desafia o regime da previsibilidade acadêmica e abre frestas para modos outros de dizer e pensar.

– É poético, porque se deixa atravessar pelo ritmo, pela imagem e pela força do que não se deixa capturar.

E foi também um deslocamento porque me vi reconhecendo, na escrita deste texto, vestígios do que tem atravessado minha própria trajetória: a recusa das formas estabilizadas, a insistência na escrita como campo de forças, como jogo de tensões e invenções.

Se a escrita acadêmica, tantas vezes, se constrói sobre protocolos que normatizam o que pode e o que não pode ser dito, este livro propõe outra cena: a da escrita como acontecimento, como fluxo que se abre ao imprevisível, como gesto que transborda os limites do que se pode representar. Não há aqui um centro organizador, nem um compromisso com a coerência cartesiana. Há rastros, desvios, intensidades. Há o que se move.

As provocações nietzschianas, nos lembram da importância de pensar para além das amarras da representação, de fazer da escrita um campo de errância e de experimentação. É esse o chamado deste livro. E, se a escrita aqui se dispersa em multiplicidades, se atravessa diferentes estéticas e materialidades, não é por mero jogo formal, mas porque essa é a própria matéria de que é feita a pesquisa quando não se submete à lógica da verdade fixa.

O que se movimenta, no entanto, não é apenas a escrita. O que se movimenta são os modos de existir do conhecimento. A escrita nunca é neutra. Ela é sempre um campo de disputa, de forças que se tensionam, de gestos que se inscrevem como atos de existência e de resistência. Escrever, aqui, é afirmar a potência da vida como invenção.

Logo, se cheguei até aqui sem lhe apresentar o livro nos moldes tradicionais, talvez seja porque essa apresentação, como o próprio livro, não busca oferecer um caminho pronto, mas convocar ao errar – no duplo sentido de errância e desvio. Talvez seja porque, como você, também estou atravessado pelo desejo de pensar de outro modo, de escrever de outro modo, de viver de outro modo.

Então, como disse no início, a proposta deste livro não é oferecer um caminho pronto, mas abrir uma trilha. Uma trilha que, ao invés de nos guiar, nos convida a nos perdermos. Cada texto, com sua errância, oferece um pedaço desse movimento, dessa

busca que se nega a ter um fim determinado, mas que se alimenta da dúvida, do desvio, da invenção. E é nesse movimento que eu, e talvez você, nos encontramos.

É isso que esta carta lhe entrega: um convite ao risco.

Com afeto e inquietação,  
Rafael Ferreira de Souza Honorato



## SUMÁRIO

<b>AS NARRATIVAS DE UM DEVIR SINGULAR: UMA ESTÓRIA PARA SE CONTAR PARA SI E PARA OS OUTROS</b>	<b>15</b>
Adrião da Silva Mendes	
<b>ENTRE(LINHAS) E NÓS PLURAIS, TECENDO-SE EM COSTURAS POÉTICAS COM MOVIMENTOS HOSPITALEIROS NA EDUCAÇÃO</b>	<b>31</b>
Alisson Clauber Mendes de Alencar	
<b>A POESIA DO TEMPO AMARRADO NO POSTE: MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE SI NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO</b>	<b>47</b>
Ana Priscila de Lima Araújo Azevedo	
<b>CARNAÚBA, PITOMBEIRA, MANDACARU: MINHA HISTÓRIA TEM ESCOLA</b>	<b>59</b>
Carla Mailde Feitosa Santa Cruz	
<b>O SAMBA DE COCO DO POVO XUKURU DO ORORUBÁ</b>	<b>75</b>
Daniel Everson da Silva Andrade	
<b>ESCREVER COMO QUEM BRINCA</b>	<b>81</b>
Fernanda Maria Santos Albuquerque	
<b>PESQUISA ATIVISTA E A QUESTÃO INSURGENTE DA LGBTFOBIA</b>	<b>95</b>
Filipe Antônio Ferreira da Silva	

<b>TRAJETÓRIAS TECIDAS NO TEMPO: ESCREVIVÊNCIAS POÉTICAS DE RESISTÊNCIA E ESPERANÇA NO ATO DE PESQUISAR</b> Isaias da Silva	<b>111</b>
<b>ESCRITOS (SOBRE)VIVÊNCIAS: CONSTRUÇÕES EPISTEMOLÓGICAS-ONTOLÓGICAS DO SER</b> João Paulo de Azevedo Silva	<b>127</b>
<b>A MUSICALIDADE E A ESCRITA ACADÊMICA: UM HOMEM NA ESTRADA DA RESSOCIALIZAÇÃO CRIMINAL</b> José Vandcarlos Vasconcelos da Silva	<b>141</b>
<b>EXPERIÊNCIA DE SI: MARCAS DE EXISTÊNCIA</b> Joselha Ferreira da Silva	<b>157</b>
<b>ENSINARAM-NOS SUA LÍNGUA E AGORA IREMOS AMALDIÇOÁ-LOS: A JUSTA RAIVA DOS NEGROS E NEGRAS QUE NÃO CONSEGUIRAM MATAR E DAS VOZES QUE PERSISTEM EM ECOAR</b> Leticia Oliveira de Souza	<b>171</b>
<b>TRAÇAR E TRATAR DIFERENÇAS: O MAPA DE TRAJETÓRIAS E SENTIÊNCIAS DE CORPOS, TEXTO, ESCRITAS E SEUS DEVIRES</b> Luís Massilon da Silva Filho	<b>185</b>
<b>PÉS-QUIS-ANDO: DO CHÃO DE TERRA BATIDA AO PISO DA UNIVERSIDADE</b> Maria Edjane Pereira da Silva	<b>201</b>

<b>MAPAS PARA UMA ESCRITA (QUE NÃO É SOMENTE ESCRITA), PARA UMAS PALAVRAS (QUE NÃO SÃO SOMENTE PALAVRAS), PARA UM DIZER DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO</b>	<b>211</b>
Maria Rita Barbosa Piancó Pavão	
<b>A VIDA QUE PULSA EM <i>UM TERRITÓRIO SAGRADO</i>: REGISTROS DE UMA ESCRITA EM COLETIVIDADE INSPIRADA PELA <i>TERRITÓRIOGRAFIA EXISTENCIAL</i> QUE TRANSBORDA NA ESCRITA SENSÍVEL ETERNIZADA NAS FOLHAS DE UM PAPEL</b>	<b>227</b>
Maria Roseane Cordeiro de Oliveira (Xukuru)	
<b>POR UM CORAZONAR DE ESCRITAS ACADÊMICAS SENTIPENSANDO MEMÓRIAS ETNOGRÁFICAS</b>	<b>241</b>
Natally Galindo	
<b>DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA: O CORPO COMO SÍMBOLO REVOLUCIONÁRIO DAS PROFESSORAS TRANS E TRAVESTIS DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR</b>	<b>257</b>
Nivaldo Belo dos Santos	
<b>PAISAGEM SONORA E A MÚSICA DA CULTURA POPULAR NA CAPITAL DO FORRÓ: OU SOBRE MEMÓRIAS DE UM MÚSICO E PROFESSOR DE MÚSICA</b>	<b>271</b>
Philippe Moreira Sales	
<b>EXTRATOS DE UM DIÁRIO: EXPERIENCIAR A PESQUISA COMO CAMPO DE ENUNCIÇÃO</b>	<b>287</b>
Raquel da Silva Freitas	

<b>O FABULOSO MUNDO ESCRITO E LETRADO DE THALÍA</b>	<b>303</b>
Risocleide Aparecida Maria da Silva	
<b>RETRATOS DO COTIDIANO: CAMINHOS ENSAÍSTICOS ENTRE EXPERIÊNCIAS RUMO A NARRATIVAS EDUCACIONAIS CONTRA-HEGEMÔNICAS</b>	<b>315</b>
Talita Matos Ribeiro	
<b><i>TRILH(ANDA)NÇAS DE UMA ESCRITAVIDA: CONVITES ÀS POÉTICAS CAMINHANTES E PERGUNTADEIRAS DE UMA INFÂNCIA PARA A ESCRITA</i></b>	<b>329</b>
Vanessa Galindo Alves de Melo	

## AS NARRATIVAS DE UM DEVIR SINGULAR: UMA ESTÓRIA<sup>1</sup> PARA SE CONTAR PARA SI E PARA OS OUTROS

Adrião da Silva Mendes

### **Talvez, o necessário é se narrar**

A vida não é algo pronto ou já definido, mas sim o lugar da experiência que nasce do ato de viver e experimentar os acontecimentos cotidianos bons ou ruins, esses nos contam nossas histórias. Por outro lado, a vida pode só ser algo que passa como as horas de um relógio na parede, todos os dias as mesmas horas. Quando as horas da nossa vida são “sempre iguais” ficamos mais pobres da experiência e restritos a uma casa feita completamente de vidro, como disse Benjamin (1987), a textura do vidro não fixa coisa alguma e também é algo frio que não apresenta uma aura. Portanto, a vida que se torna vidro, infelizmente, não deixa espaço para rastros da experiência, as horas passam, os dias passam, os meses passam e os anos passam, mas nada acontece de fato.

A pobreza da experiência avança mais em nosso tempo, pois o capitalismo neoliberal engole tudo e transforma em capital a nós mesmos. Dessa forma, nos tornamos um capital de investimento, segundo Foucault (2008), nasce assim o empresário de si mesmo. As experiências acabam sumindo, porque a velocidade e as várias formas de consumo não deixam tempo para experimentar os sabores da passagem da vida, no tempo do capital as coisas são efêmeras.

Para fugir dessa pobreza da experiência, conto as minhas experiências que são os rastros que compõem a minha narrativa

---

<sup>1</sup> Nesse texto, faço uma troca, como uma forma estética, da palavra história pela palavra história no sentido que essa remete às narrativas populares contadas.

subjetiva, a partir disso conto algumas estórias para mim, mas também para os outros, assim viramos narradores. O narrador é o sujeito da experiência, ou seja, o que sentiu o tremor do acontecimento vivido e se transformou com esse (Benjamin, 1987). Portanto, entendo a importância de narrar minhas estórias como uma experiência que me transforma, isto é, não é somente me informar sobre algo, mas sim como essas estórias criam as dobras sobre si e para si. O ato de *si* narrar remete a mergulhar na vida, trazendo algo do fundo, isso que eu trago me forma e (de)forma é a própria experiência.

Nesse sentido, partimos dessa estética de escrita benjaminiana de contar uma ou várias estórias que ressoam na produção da nossa subjetividade. Essas narrativas vão além de fatos que aconteceram em um passado para se tornarem produções que criam e recriam nossas narrativas subjetivas.<sup>2</sup> Essas experiências que contamos não são só lembranças, mas sim percepções e afetos que ressoam em nossa corporeidade. O narrar para si é contar estórias que criam caminhos e passagens infinitas, não sabemos onde essas narrativas experiências vão levar nossa subjetividade, tudo na vida é uma deriva incerta.

Os/as alunos/as que entram via Políticas de Ações Afirmativas (PAAFs) nos cursos de pós-graduação não são sujeitos vazios de experiências, pelo contrário eles têm muitas estórias para narrar.

---

<sup>2</sup> Partimos do sentido da subjetividade segundo Guattari (1998), para quem a subjetividade é um território existencial de vários Eus, ou melhor, os vários grupos que fabricam subjetividade, portanto, nunca estamos sozinhos. Esses múltiplos se interrelacionam comigo e criam o que eu chamo de subjetividade, é a linha que passa entre indivíduo e o contexto social. O indivíduo não é uma separação do mundo social, mas sim a pluralidade do social como produção de sua subjetividade, uma negociação entre indivíduo e social. Nesse sentido, denomina transversalidade o movimento relacional de forças (verticais e horizontais) que produzem novas relações subjetivas para existir e resistir. A transversalidade pode ser descrita como encontro “múltiplo”, entre os diferentes níveis, para construir uma subjetividade que resiste e vagueia pelo macro e o micro na forma de produzir uma linha que cruza esses dois espaços, porém sempre é algo novo que escapa e em sua essência é múltiplo.

Em diálogo com a ideia de Benjamin, de que o narrador é aquele que viveu a experiência e se transformou a partir dela, esse pode contar algo ou aconselhar algo, assim, os/as estudantes que entram via PAAFs têm muito a contar sobre suas experiências. Nesse sentido, os/as discentes trazem os rastros que constituem suas narrativas subjetivas de lutas políticas, percepções e afetos. As narrativas dos/as alunos/as têm uma potência, vinda das suas experiências, as quais vão muito além dos Programas de Pós-Graduação.

Os/as estudantes que adentram a Pós-Graduação, através das PAAFs, vão contar suas histórias direta ou indiretamente a partir de suas pesquisas. Por outro lado, essas narrativas não são, somente, para os outros, elas constituem os territórios que criam as subjetividades dos/as alunos/as; quem somos vai depender das histórias que contamos para nós mesmos (Larrosa 1994).

### **Para iniciar os vários tempos escritos: uma colcha de retalhos subjetiva...**

Relógio  
As coisas são  
As coisas vêm  
As coisas vão  
As coisas vão e vêm  
As horas  
Vão e vêm  
Não em vão  
(Andrade, 1971, p. 45).

O tempo é a invenção mais efêmera da linguagem humana, sendo um dispositivo para a organização, mas também de controle social. A partir do tempo criou-se repartições na vida: é esse tempo ou aquele tempo, contudo, as diversas temporalidades estão sempre ligadas, não existe começo ou fim. Portanto, nada passa em vão, tudo é constitutivo, ou seja, do que nós somos ou vamos ser,

um eterno devir. As partes formam o todo de diferentes maneiras, tudo na vida é, somente, acontecimento.

A consciência, transcendental, plena em si mesma é uma falácia, pois a nossa subjetividade é construída na negociação indivíduo e coletivo social, portanto, algo sempre em aberto e em coagulação. Ou seja, o ato de escrever não é enunciação do eu, mas sim das várias linhas e agenciamentos que vamos atribuindo a nossa subjetividade, “são vários tempos e lugares que ressoam em nós”. Nunca vivo ou escrevo sozinho mesmo que pareça uma vida, em sua tonalidade, de solidão. Nesse sentido, a linguagem escrita de uma vida, restrita em si mesma, seria uma armadilha, muito perigosa da linguagem e do individualismo liberal.

As nossas relações com a linguagem, coisas, escola, mídia, pessoas, o social, entre outros aspectos levam a produção de subjetividade, porém essa sempre vacila nas mutações sociais em movimento. A escrita parte da minha subjetividade, algo sempre inconstante, escrevo e descrevo conceitos, algo que sou hoje, amanhã já não serei, mas posso ser outro dia, ou não. Linhas escritas também são as linhas vividas que constituem uma colcha de retalhos da minha subjetividade e narrativa subjetiva. Assim, quando alguém escreve algo, qualquer gênero, deixa um rastro de sua subjetividade naquelas palavras e linhas, logo a vida segue o seu curso também nas palavras e nos textos.

A subjetividade remete a esse rasgar-se e remendar-se diante do mundo social, indivíduo, amor, dor, certeza, incerteza, sim, não, branco, preto, amigo, inimigo tudo ao mesmo tempo se cruzando como as raízes da grama que se expandem (cria-se e recria-se) sem meio, sem começo e sem fim... Todo início, totalização e essência produzem hierarquias do que sempre foi plural e inconstante... Os pedaços não estão separados, mesmo que pareçam... Tudo junto e misturado como palavras e subjetividades... Não encontramos nada, mas tudo está aí... Não olhe como um texto ou conceitos, mas sim como ritornelos, em seus vários tempos, que produzem territórios existenciais, ou seja, da minha subjetividade... Os

extratos são nossa subjetividade... Algo só pode ser transversal, negociamos nossas vidas...

## **Devir infância**

Começamos no campo a nossa narrativa, lugar da bela natura e onde a cor verde das plantas fascina o olhar de uma criança que cresceu no ambiente denominado de sítio pelo povo mais simples, porém rico em sabedoria popular e ancestral. O contar a partir dos olhos e afetos de uma criança é um se atirar na beleza e simplicidade da vida, pois tudo tem um brilho próprio, as flores, as árvores, o rio, o brincar e os afetos da família. Essa aura mágica da infância me lembra um poema de Manoel de Barros:

Miudezas

Percorro todas as tardes um quarteirão de paredes nuas.  
Nuas e sujas de idade e ventos.  
Vejo muitos rascunhos de pernas de grilos pregados nas pedras.  
As pedras, entretanto, são mais favoráveis a pernas de moscas do  
que de grilos.  
Pequenos caracóis deixaram suas casas pregadas nestas pedras  
E as suas lesmas saíram por aí à procura de outras paredes.  
Asas misgalhadinhas de borboletas tingem de azul estas pedras.  
Uma espécie de gosto por tais miudezas me paralisa. Caminho  
todas as tardes por estes quarteirões desertos, é certo.  
Mas nunca tenho certeza  
Se estou percorrendo o quarteirão deserto  
Ou algum deserto em mim (Barros, 2010, p. 409).

As crianças têm disso de observar e viver as coisas miúdas e simples da vida: como o pôr do sol, o jogo de bolas de gude no fim da tarde e o bolo da avó. São esses momentos que valem a pena e permanecem conosco. A infância observa o cotidiano sem um olhar monótono, ela vê um lugar muito rico e belo, são essas coisas miúdas as quais eu olho que valem a pena. Nesse sentido, as coisas simples do cotidiano, que muitas vezes parecem banais, deveriam

ter um lugar mais importantes para nossa vida. No poema sobre essas miudezas, do poeta Manoel de Barros, o autor reflete sobre as coisas pequenas, que quando notadas criam um grande espaço para o pensamento sobre a existência humana e sobre nós mesmos, o que deixamos de ver e notar quando crescemos porque achamos insignificante?

Esse olhar sobre as miudezas que produzem a realidade e também formam e deformam as pessoas é só possível quando olhamos de forma simples como uma criança, ou seja, não damos uma forma realista, mas sim criamos sons, cores, imagens e texturas a partir da realidade. Portanto, a realidade se torna um ato de brincar com a imaginação, isso eu levo comigo como um aprendizado para toda minha vida. A percepção do olhar sobre a realidade como uma criança é algo mais realista do que acreditar em um mundo pronto e acabado, porque a realidade é movimento poético da diferença. Nesse sentido, só as crianças e quem olha como elas percebe uma poética do movimento que cria, verdadeiramente a realidade.

Na percepção de uma criança e nas coisas simples que são constitutivas do mundo esse se torna lugar do “brincar”, como correr sem certezas, onde cada dia se diverte com várias brincadeiras e jogos com os/as amigos/as e primos/as. Esse devir criança não é algo que se limita a um saudosismo, ele é uma narrativa importante sobre minha produção subjetiva, pois foi na imaginação do brincar que aprendi usar a imaginação, aprendi que o brincar também pode ser pensado para vida.

O meu aprender com os familiares ficou nas figuras da minha mãe e dos meus avós maternos que na sua simplicidade e sabedoria ensinaram muito sobre o viver. Estes, ao mesmo tempo, trabalhadores do campo sofridos e fortes. Minha mãe foi a primeira referência que me ensinou sobre a alteridade; ter força para lutar contra as intemperes da vida e a conservar valores éticos. Meu avô me ensinou que a natureza é um lugar muito importante e também independente do se deseja ser, sendo o importante é se viva respeitosamente e de forma honesta, pois é isso que vale nessa vida.

De minha avó, lembro das suas comidas e também dos seus ensinamentos como rezadeira, que dizia que “tudo o que fazemos de bom ou de ruim volta”, ou seja, tudo uma escolha para essa vida. Até hoje, isso ressoa em mim.

Lembro-me que os três nunca frequentaram as carteiras escolares, porém davam muito valor à escola e a importância sobre aprender as primeiras letras. Minha avó sempre dizia aos/as netos/as “eu não estudei, mas vocês têm oportunidade que eu não tive, aproveitem!” Meu avô nunca gostou de saber de netos/as que preguiçosos ou bagunceiros na escola, pois para ele a escola é lugar de gente séria e de gente importante. Minha mãe acompanhava o mote dele e sempre dizia que uma das coisas mais importantes nessa vida eram os estudos, porque a educação abre muitas portas para quem se dedica. Essa visão sobre a importância da educação ecoa na minha narrativa subjetiva, que forma minha potência de viver e criar minha realidade.

Outras figuras familiares, de muita relevância, foram minha Irmã mais velha e a minha tia por parte de pai, as duas professoras rígidas que davam muita importância ao ensino de qualidade, mesmo nas condições precárias das escolas do campo. Elas duas foram as minhas primeiras professoras quando entrei no grupo<sup>3</sup> da Educação Infantil. Por serem professoras e cuidarem de mim, tive a oportunidade de conviver no ambiente escolar da sala e em outros espaços que eram frequentados pelos/as professores/as. Ou seja, foi aberta uma pequena fresta em um mundo que eu não conhecia e pouco entendia, porém, isso me fascinava. Esse fascínio pela docência que minha irmã e tia me proporcionaram também foi reativado pela passagem de outros/as professores/as, tudo isso é aquele momento de singularização que é produzido pelos universos de referência<sup>4</sup> e fabrica subjetividade.

---

<sup>3</sup> Denominação de espaço escolarizado no campo para a Educação Infantil até o primeiro ano, antiga alfabetização.

<sup>4</sup> Para Guattari (2010), os universos de referência são as partes constitutivas vindas do mundo social que negociam com as singularidades e produzem a subjetividade. Esses universos de referência são ontológicos em um sentido

## O que nos forma como seres humanizados e como professor

O espaço da escola tem vários significados para minha subjetividade do aprender a partir dos livros e dos/as professores, o conviver com outrem e também as violências. Uma das experiências que me marcou muito quando era criança na Educação Infantil foi minha amizade com um colega que tinha necessidades especiais,<sup>5</sup> na locomoção e na comunicação. As lembranças que me vem com muita emoção e alegria remetem ao brincar e a fazer atividades juntos. O que era marcante nele era o seu sorriso e sua alegria acalorada, isso levo para toda a minha vida. Fiquei muito triste quando ele foi para outra cidade e depois de alguns anos soube que veio a falecer muito jovem. Apreendi muito com a convivência com ele, principalmente, sobre entender o outro nas suas diferenças e necessidades.

O gosto pelo conhecimento e pela docência, indo além da minha irmã e tia, foram desenvolvidos também nas vivências com grandes professores. Os/as primeiros/as foram no fundamento II eram os/as professores/as de matemática, geografia e história, cada um com seu conhecimento e dedicação no ato de ensinar me fizeram ter vontade de seguir essa profissão. Também levo nas minhas lembranças um professor de história no ensino médio que marcou nas suas aulas e que incentiva muito os/as alunos/as, até os dias atuais somos amigos. As duas bibliotecas que frequentei no tempo de escola e as amizades formativas com as suas bibliotecárias foram essenciais para meu gosto pela leitura e o desejo da docência.

Eu tive várias experiências boas no espaço escolar, porém sempre fui refutado por professores/as e colegas de turma por ser fora do padrão de masculinidade heteronormativa, sofri por causa

---

heterogêneo e de singularização, ou seja, onde o ser é múltiplo em uma constante contingência.

<sup>5</sup> Aqui fiz a escolha por usar o termo necessidades especiais ao invés de deficiente, pois considero deficiente um termo pejorativo diferente de pessoas com necessidade especiais que denota aspectos diferentes de ser e estar no mundo.

disso várias violências simbólicas, psicológicas e físicas. Tenho a lembrança dos/as professores/ que diziam que era para eu ter um comportamento mais de “homem”, ou não ter tantas amigas do sexo oposto, pois isso não era coisa de homem. Certos colegas de turma me humilhavam e me xingaram até chegar ao extremo da violência física.

Outra coisa que marcou anos depois de terminar a Educação Básica foi saber que vários colegas e amigos se perderam para o crime, principalmente venda de drogas, esses foram presos ou morreram. Isso me leva a algumas reflexões críticas que me incomodam muito, será que o crime foi escolha deles ou das condições de desigualdades sociais e falta de oportunidades outras? Muitos desses que se perderam para o crime eram pessoas boas, porém tinham condições muito precárias de vida e foram expostos ao mundo do crime em seus cotidianos como se fosse a única escolha possível. Talvez, se eu não tivesse tido outras oportunidades e conhecidos pessoas que me apoiaram no meu caminho teria acabado na mesma situação, quem sabe...

Rememorando as desigualdades sociais não posso deixar de me recordar do livro *Quarto de Despejo, diário de uma favelada* (2001), de Carolina Maria de Jesus, que é uma escrita a partir da margem, não sobre a margem. Carolina viveu a desigualdade, na própria pele, e em vários sentidos como a pobreza, racismo, machismo e preconceito onde vivia (favela). A escritora que ganhou notoriedade no Brasil e internacionalmente, escreveu sobre o descaso dos políticos com a favela e também como um lugar onde os comerciantes jogavam as comidas podres ou vencidas. Nesse sentido, a favela é o lugar do despejo de coisas, também seres humanos, que não servem e tem que ir para o lixo, por isso o nome do livro *Quarto de despejo*. Esta obra é uma narrativa subjetiva da resistência das populações pobres deste país e, também, uma crítica ao sistema democrático que esconde o racismo, misoginia e o preconceito socioeconômico. Será que a democracia é tão frágil que esconde os marginalizados e a desigualdade? O Brasil é um lugar que tem muito conhecimento principalmente nas margens que

foram subalternizadas e excluídas dos direitos sociais, portanto a margem é o lugar que mais entende de política no país.

Já na Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), e na Universidade de Pernambuco (UPE), tive diversos/as professores/as que me marcaram no modo como ensinavam, como assumiam suas posições políticas e demonstravam afetos desde a graduação em Pedagogia até no Doutorado em curso. Estar em uma universidade pública, passando pela graduação, pelo mestrado e Doutorado em Educação é algo nunca pensado por mim, porém é uma alegria e uma grande responsabilidade. Também, chegar onde estou não é resultado unicamente da minha luta individual, mas sim de todas essas pessoas que me formaram e acreditaram no meu potencial, tanto os familiares quanto professores/as.

A docência, na minha visão, é feita de marcas a partir de nossas travessias, essas marcas podem ser afetos, percepções, pessoas e coisas. Ou seja, a formação da docência é uma narrativa subjetiva que é decorrente desses encontros, vivências e processos múltiplos de singularização. Eu não sou um ou mais de um, eu sou múltiplo em vários fluxos que criam e recriam vários significados que passaram na minha vida. Acredito que não existe um tempo de se formar para ser professor, pois os tempos se misturam na possibilidade de criar dobras infinitas, ontem pode ser hoje, amanhã pode ser ontem e hoje pode ser ontem, e amanhã tudo se dobrando em si para si. Portanto, essa narrativa que eu conto são as minhas múltiplas dobras subjetivas sem um tempo único e definido, tudo é acontecimento.

### **A política que vem: os micropoderes como resistência**

Segundo Foucault (2010), a política a partir das relações de forças (táticas e estratégias) parecem mais com uma guerra que com

um contrato,<sup>6</sup> portanto a política é a continuidade da guerra com suas especificidades. A paz de uma sociedade, instituição e grupo esconde, coloca para debaixo dos panos, a guerra ou as várias guerras. O sentido aqui da política é a luta e as estratégias de resistência que criamos a partir do poder. A ideia de poder para Foucault é que ele emana de vários pontos da sociedade, ou seja, como micropoderes.

A partir dessa ideia dos micropoderes que produzem resistências, descrevo a minha entrada nas lutas políticas, desde a adolescência até os dias atuais. Nesse sentido, sempre entendi de certa forma, que era sempre importante estar dentro das lutas políticas para resistir, tencionar e modificar os regimes hegemônicos de poder e de desigualdade social.

Foi a partir do Ensino Fundamental II, que entrei sem entender muito, nas lutas políticas como presidente do grêmio estudantil. A lembrança mais forte após a eleição, foi a reivindicação e mobilização da equipe do grêmio por água de qualidade nos filtros da escola. Junto com a gestora e alguns professores/as fizemos um abaixo assinado com as assinaturas dos/as alunos/as, dos pais e outras pessoas da comunidade, fomos entregar na Secretária de Educação do município e conseguimos água para os filtros da escola.

No ensino médio, a minha entrada nas lutas estudantis secundaristas foi através da eleição dos representantes municipais da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), onde fui tesoureiro. Foi a partir da UBES que conseguimos ampliar um curso gratuito para o Enem que acontecia em uma escola estadual para todos/as os/as estudantes das escolas de Ensino Médio públicas do município. Também fui 2º secretário na chapa eleita do grêmio estudantil, no último ano de Ensino Médio.

---

<sup>6</sup> Faço remissão às teorias contratualistas de Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau, que pensam a passagem de um estado de natureza (violência e lutas) dos seres humanos para suas vidas organizadas e protegidas pelo Estado, ou seja, assumem a figura do cidadão com deveres e direitos dentro da sociedade estatal. Portanto, o Estado apaziguaria os conflitos do estado de natureza criando uma paz perpetua comum entre as pessoas.

Nesses dois espaços políticos formativos, nos quais participei no Ensino Médio, aprendi muito sobre o diálogo entre o micro e o macro político. Dessa forma, entendi que as grandes associações políticas em nível estadual e nacional não existiriam sem as pequenas células que existem nos municípios, são os micropoderes que instituem as posições e instituições que estão na hierarquia de poder. Também é no micro que se destituem as hierarquias de poder mesmo que elas pareçam cristalizadas. Nesse sentido, o poder não é uma posse de alguém ou de uma instituição, mas sim uma estratégia que se cria nas micro relações (Foucault, 2005).

Após o Ensino Médio, já no curso de Pedagogia da UFPE-CAA fui vice-representante de turma até o término do curso. No curso de Pedagogia voltei a ter um grande envolvimento com as lutas políticas, tanto dentro do curso quanto na minha cidade. Algumas das lutas políticas das quais participei, localmente, foram por direitos dos/as professores/as e da população do meu município, em nível nacional, acabei participando das lutas, através de manifestações públicas, contra cortes de gastos e contra o governo fascista de 2018 a 2022. Em vários momentos, estive com grupos de base tanto para análise de conjuntura política quanto para criticar as arbitrariedades políticas locais e nacionais, muitas vezes, fizemos manifestações na UFPE e também nas ruas do meu município, nessas eu e meus colegas fomos vítimas de certas violências.

Na graduação em Pedagogia, a partir dos/as docentes pude compreender que as lutas políticas não se diferem do ser professor, ou seja, são ações que se complementam. Portanto, pode ser dando aula, em uma manifestação política por direitos e também no sindicato, eu sou um professor que tem um posicionamento crítico e político contra os vários tipos de desigualdades. A formação política do curso de Pedagogia da UFPE-CAA vai além de conteúdos meramente curriculares, ela produz subjetividades de ser e estar no mundo como prática de significação política.

## **Epílogo dos vários tempos escritos para jamais concluir algo: a subjetividade como um dever de alguém no mundo...**

O que eu sou, não sou mais, este é o movimento da alegria turbulenta da vida humana. As nossas subjetividades não são somente nossas, lugar em si mesmo, mas sim essas inconstantes negociações entre o mundo e suas coisas e o nosso processo de singularização, a linguagem escrita pode um dispositivo de produção de subjetividade tanto de controle quanto de fuga, porém quem dá o norte somos nós.

Talvez a única escolha, como resistência possível é nos atirar na incerteza de uma vida que nunca foi nossa e nunca será. Assim, não entendo a vida como algo pertencente a alguém ou a uma estrutura, mas sim como um dever subjetivo que cria algo indefinido. A subjetividade produz nossos territórios existenciais e assim (re)existimos a esse mundo inconstante com seus vários tempos que nos fazem dançar, só podemos esperar da vida a possibilidade de dançar vários ritmos...

Uma coisa! O caminho não terminou, nem mesmo as narrativas subjetivas, no entanto paramos, por necessidade, aqui em algum lugar que eu não sei e talvez nunca saiba. Eu me despeço de todos que tiveram a paciência para ler este texto até aqui, mas que esse respeito não seja para mim e sim para você que se viu, também, nessa singela narrativa. Todos, talvez, sejamos alguém ouvindo narrativas e contando histórias para criar ou encontrar nossas próprias experiências no mundo. Porém, o que é o mundo? E quem é alguém no mundo?

Talvez a relação de alguém com o mundo e o próprio mundo se expresse bem na forma que somos, seres no mundo e não do mundo, porque não somos somente partes fisiológicas ou sociais desse mundo. Dessa forma, somos criados pelas nossas vivências e histórias no mundo e, através deste movimento, produzimos e projetamos nossa ideia de mundo. Os contornos do mundo são fabricados pela nossa relação com o mundo e as narrativas que nos

contam e nós contamos, essas produzem, também, a nossa subjetividade sobre esse mundo e o que ele é ou poderia ser.

Alguém é um ser no mundo que se constitui na deriva das narrativas que nos relacionam com esse mundo. O de fora, também, constitui o de dentro. Por sua vez, o processo de produção de nossa narrativa subjetiva passa pelo processo de singularização, ou seja, sempre existem formas de negociações que se dobras na relação social e singular. Alguém é atirado nas dobras subjetivas, alguém é e não é tudo inconstante e incerto, são nomes para a vida de alguém que conta uma estória do mundo e conta uma estória para si desse mundo.

## **Referências**

ANDRADE, O, de. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

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

BENJAMIN, W. **Magia e técnica: arte e política: ensaios sobre a literatura e a história cultural**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. Vol 1. 3. ed. São Paulo: brasiliense, 1987.

FOUCAULT, M. **História da sexualidadeI: A vontade de saber**. 16. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica: Curso Collège de France (1978-1979)**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: Curso dado no Collège de France (1975-1976)**. 2.ed. Trad. Maria Ermantina Galvão (1975-

1976). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção obras de Michael Foucault).

GUATTARI, F. **El devenir de la subietividad**: Conferencias, Entrevistas, Dialogos. Trad. Cristobal Santa Cruz. Santiago de Chile: Dolmen, 1998.

GUATTARI, F. **Caosmose**: um novo paradigma estético. 1. ed. 4 reimp. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 2010.

JESUS, C. M. de. **Quarto de Despejo**: Diário de uma favelada. 8. ed. 9ºreimp. São Paulo: Ática, 2001.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.



# ENTRE(LINHAS) E NÓS PLURAIS, TECENDO-SE EM COSTURAS POÉTICAS COM MOVIMENTOS HOSPITALEIROS NA EDUCAÇÃO

Alisson Clauber Mendes de Alencar

## INICIANDO UMA PROSA... INTRÓITO...

Na teia da educação, onde linhas se entrelaçam,  
Versos de hospitalidade são tecidos com ternura.  
Cafuné de conhecimento, nó que desata o medo,  
Rede de afeto, onde cada discente é potência segura.

Profissionalidade, como fio de seda, se entrelaça,  
No tear da sala de aula, onde o sonho transborda.  
Diferença, como trama colorida, não ou se embaraça,  
O estudante, um verso único, na poesia que recorda.

Assim, na escola, somos todos artesãos da vida,  
Costurando esperanças, acolhendo o inesperado.  
Hospitalidade é a prosa que nos une, tecida  
Na rede de olhares, sorrisos e abraço entrelaçado.

Que a educação seja um abraço, um verso de carinho,  
Onde a diferença é a melodia que nos faz dançar.  
Profissionalidade, como linha invisível, nos guia,  
E a hospitalidade, como poesia, nos ensina a afetar.

Que as palavras ditaescritas, nos espaçostempos<sup>1</sup> di'versos e  
com-vida'tiva, nesta rede de enlaces, poesias e costuras, possam

---

<sup>1</sup> Estética de escrita utilizada por teóricos envolvidos nas pesquisas no/do/com os cotidianos. A aglutinação destas palavras é pensada como uma atitude investigativa, por alguns teóricos envolvidos nas pesquisas no/do/com os cotidianos, a exemplo de Ferraço e Alves (2018), que as confeccionam como

te afetar e te hospedar. Escolhi(emos) a estética das linhas que se entrelaçam, das agulhas que furam e unem os fios que se estendem e se enredam, transformando-se noutros fios, noutras linhas de escapes possíveis. Porque a vida, como a escrita, é uma costura, é poética.

E nós, professores, somos<sup>2</sup> tecelões de encontros. Nossa escrita é feita de retalhos, de pedaços de histórias que nos foram doadas por outros professores que nos hospedaram em suas palavras, em seus saberes, em seus afetos. Eles nos acolheram quando éramos apenas um fio solto, buscando um ponto de partida. Hoje, nós hospedamos e somos hospedados. Recebemos estudantes com os braços abertos, como quem prepara um café quente em dia chuvoso para um viajante que chega cansado. A educação, para nós, é um ato-gesto de hospitalidade<sup>3</sup>. Em cada encontro potente nos cotidianos, da vida e da escola, com'vida.

Nossa escrita é (pretende-se) poética porque a poesia é o lugar do encontro. É onde os afetos se tecem, onde os corpos se tocam sem medo, onde as palavras são abrigo. Escrevemos com as linhas que cruzam a sala de aula, com os risos que ecoam nos corredores,

---

possibilidade de romper com a dicotomização instaurada pela ciência moderna, intencionando ainda, a estruturação de um sentido outro. Sendo entendida, também, como uma tentativa de desterritorialização (Carvalho, 2012) do paradigma do discurso da ciência moderna, que tenta separar os processos.

<sup>2</sup> Neste estudo escrevemos na 1ª pessoa do plural, por compreendermos que essa escrita não aposta em individualidades, mas em composições coletivas. “Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 10). Somos tantos.

<sup>3</sup> O pensamento de Jacques Derrida (2003) coloca a hospitalidade (entendida como sinônimo de acolhimento em sua obra, porém é bem mais abrangente) como ética primeira, que para o filósofo, caracteriza-se pelo ato de acolher e reconhecer o rosto daquele que chega inesperadamente (como um estudante transferido ou um professor que assume uma outra turma no meio do ano letivo), que porta em si a diferença, a diferença deleuzeana. O por vir é sempre surpreendente, ele habita a complexidade das relações sociais, e uma costura presente nesta malha poética educacional, é a hospitalidade.

com os silêncios que carregam perguntas. Escrevemos com os fios que ligam uma pergunta tímida de um estudante ao nosso olhar de incentivo. Reescrevemos com os nós que se formam quando um problema parece insolúvel, mas que, aos poucos, vão se desatando no calor da conversa, do diálogo, da escuta da potência dos encontros e dos afetos.

Nosso campo problemático e reflexivo é a vida que pulsa na escola, com seus cotidianos e escapes, que se forjam nos intervalos, nas salas, no refeitório, na quadra, na biblioteca ou no pátio. Não percebemos a escola como instituição rígida e estática, mas como um lugar de acontecimentos e encontros afetivos potentes.

Acontecimentos que são como pontos numa costura: pequenos, quase invisíveis, mas que sustentam todo o tecido. Um estudante que finalmente entende uma equação não é apenas um acerto matemático; é um encontro. Uma professora que compartilha uma história pessoal não está apenas falando; está tecendo um laço. A escola é feita desses fios que se cruzam, desses momentos que parecem banais, mas que carregam potências infinitas.

Escrevemos para reverberar esses afetos potentes e presentes nos cotidianos. Para que eles não se percam no esquecimento. Para que outros possam se sentir hospedados por nossas palavras, assim como nós fomos hospedados noutros tempospaços. Escrevemos com muitos (des)propósitos, mas um deles é para que a escola/educação seja um lugar de acolhimento, onde ninguém precise pedir licença para existir.

(Re)escrevemos porque acreditamos que a hospitalidade é um ato político, é um gesto ético necessário. É dizer ao outro: “Você é bem-vindo aqui. Este espaço também é seu, dizer, professar e gritar, de corpo e alma, incondicionalmente, essa escola é sua”.

E assim, nossa escrita se faz como uma colcha de retalhos. Cada parágrafo transversado é um pedaço de pano, uma história, um afeto. Juntos, eles formam um todo que não é uniforme, mas que é um tecido colorido, com furos, justamente por suas imperfeições, por suas costuras (in)visíveis, por suas linhas diversas.

Escrevemos aqui, para que essa colcha poética, de malhas e linhas variadas, possa aquecer outros corpos, outras mentes, outros corações, outros saberes-fazer. Para que ela possa ser um abrigo, um lugar de repouso e, ao mesmo tempo, ponto de partida para costuras, poesias e retalhos outros.

E porque estamos a fazer isto assim? Não vamos jamais apresentar respostas prontas, pré-fabricadas, mas defendemos que a educação é um pouco disso: um lugar de chegadas e despedidas, de encontros e desencontros, de fios que se cruzam e se separam, mas que nunca deixam de estar conectados. E, nós, professores, somos tecelões desses fios, dessas linhas, dessas malhas, desses retalhos poéticos tecidos entretecidos. Somos tecelões de vidas. Hospedeiros de sonhos. Poetas dos afetos cotidianos na vida e na escola.

Escrevemos, enfim, para que a escola continue sendo um lugar de acontecimentos. Para que ela nunca perca sua potência de transformar, de acolher, de costurar, de afetar vidas. Para que, ao final de uma semana, de um bimestre, de um semestre, de um ano letivo-afetivo, todos nós possamos nos reconhecer nessa grande colcha de retalhos, feita de linhas, de encontros, de afetividades, acolhimentos, no transcurso dos nossos cotidianos escolares.

### **Contando nossos devaneios, escapes e tensionamentos: (re)emendando-se com linhas e costurando outras possibilidades de pesquisa**

A agulha poética, fiel companheira e escudeira, costura os anos que transitamos entre escolas, ora num município, ora noutra, e sempre públicas. Os abraços, falas, olhares e sentimentos como um molde, guiavam-nos pelas tramas e urdiduras, e nós, tecelões de afetos, entrelaçávamos em gestos, poesia, fúria e indignação com a esperança como linha condutora.

As provocações, conversações como alinhavos, não pretendiam ser verdades absolutas, mas singelos retratos dos sentimentos que nos atravessam, nos (des)moldaram e nos enredam. Urgente é desvelar a máquina (im)pedosa da escola, não

para normalizá-la, mas para desfazer a culpa e o ressentimento que nela se tecem. Somente assim, como um bordado-versado de resistência, poderemos criar uma nova construção social de ensinagem, aprendizagem, como nos convidam os poetas e poetisas da educação.

Nas entranhas da escola, onde os fios de docentes e discentes se cruzam, ergue-se um tear de afetos, poesias e acolhimentos. Seus artesãos, vindos de todos os cantos e lados, são poetas, tecelões e sonhadores (estudantes e professores). Com mãos calejadas, eles entrelaçam palavras e linhas, transformando o vento em versos e os gestos em estampas coloridas.

O tear da educação é composto e sobreposto de tecidos de histórias, de encontros e desencontros. Na sala dos trovadores/professores, os versos ganham vida (em 'des'planejamentos), dançando ao som da sanfona, das diretrizes, dos sinos, do beat, dos currículos, do repente, do pandeiro, do DJ, da BNCC e dos Artesãos de afetos... E, assim, no Tear/Escola cordelizamos sambas e enredos em redes, em teias, em laços e em NÓS.

A escola se encontra em cada estrofe e a poesia cotidiana se torna o fio que costura as relações que acontecem por lá. Entre as costuras entrelaçadas bordam-se profissionalidades, hospitalidades, que são presentes no cotidiano das pontas das linhas do tecido escolar. Pessoas se encontram, discentes-docentes, forjam elos afetivos nos acontecimentos, nos gestos, nas práticas que são inerentes às relações que emergem na escola.

Dito isto, nos perguntamos e te perguntamos: O que te atravessa, te movimenta, te impregna, te envolve, te enlaça, te afeta, te aflige, te inspira, te acalma, te revolta, te transforma, te sossega e te faz questionar o que está posto à sua volta?

Estamos, neste estudo, a problematizar entendimentos, tensionamentos, possibilidades, escapes e movimentações presentes no cotidiano dos encontros e desencontros existentes no seio do espaço escolar. E nas relações que se forjam entre os docentes e discentes, anfitriões e estrangeiros da/na educação.

Caminhamos e nos deslocamos, neste enredo, nos debruçando sobre as possibilidades de entendimentos dos seguintes questionamentos: É possível conceber a educação de uma outra forma, que não seja um processo de desenvolvimento e formação para alguns estudantes – os que cabem e se enquadram no modelo estabelecido pela escola? Podemos reconstruir a escola com base na acolhida/hospitalidade incondicional a todos os estudantes? Inspirados na recriação dos processos de ensinoaprendizagem, firmados nas concepções de hospitalidade em Jacques Derrida (2003); *Diferença em si*, em Gilles Deleuze (2009); e da *Profissionalidade Docente*, na perspectiva de Gorzoni e Davis (2017)? Este texto não pretende apresentar verdades ou respostas, mas sim ampliar as possibilidades afirmativas a essas questões.

A docência é um espaço de constante (re)construção de significados, atravessado por desafios, conflitos e reinvenções. No contexto escolar, a profissionalidade docente não se resume à execução de práticas pedagógicas, mas engloba um complexo emaranhado de gestos, valores e relações que atravessam as experiências cotidianas.

Nossas escritas intencionam explorar a profissionalidade docente como um campo entrelaçado pela ética da hospitalidade, conceito que, sob a perspectiva de Jacques Derrida (2003), ultrapassa sua definição clássica para refletir sobre a abertura ao outro, o acolhimento e os limites e possibilidades das relações humanas.

O espaço escolar enquanto ambiente multicultural e diverso, é um campo fértil, em nossas perspectivas e reflexões, para ampliar as possibilidades de compreensão de como a hospitalidade se manifesta nos gestos, discursos e práticas dos professores. Apontamos e defendemos como possibilidades argumentativas, que o conceito de profissionalidade docente pensado isolado do conceito de hospitalidade, é estreito, curto para compreendermos as relações e vínculos, entre docentes e discentes no cotidiano do espaço escolar.

Apresentamos enquanto inquietação basilar deste ensaio, e ao mesmo tempo como nossa intenção maior, em forma de pergunta:

Como a ética da hospitalidade, sob a perspectiva derridiana, atravessa e transforma a profissionalidade docente, no cotidiano escolar, potencializando as relações e os encontros, para além dos saberes-fazer docentes e ampliando os sentidos da docência?

Tecemos enquanto outras intenções: problematizar as noções de profissionalidade docente aproximando e costurando este conceito com as linhas da ética da hospitalidade e dos estudos dos/nos/com os cotidianos escolares; vislumbrando possibilidades de mapeamentos e cartografando os acontecimentos e gestos de hospitalidade presentes na profissionalidade docente, estabelecidas a partir da potência dos encontros entre docentes-discentes no cotidiano escolar.

Versamos enquanto devaneios deste ensaio/estudo que: a hospitalidade é um componente implícito na profissionalidade docente, manifestando-se em gestos cotidianos de acolhimento e abertura ao outro; os gestos de hospitalidade ou não, na escola refletem tensões e contradições entre acolhimento incondicional e os limites impostos pela instituição; e as relações, docentes-discentes, quando construídas sob as bases do acolhimento, confiabilidade e partilha, permitem ressignificar a profissionalidade docente, destacando a importância da hospitalidade como elemento ético e relacional na prática educativa.

Apresentamos enquanto pertinência, deste estudo, e fundamentamos, para que as relações entre docentes-discentes possam ser construídas efetivamente, entendemos que a profissionalidade por si, deixa em nossas análises e inquietações, lacunas, que são diminuídas quando lançamos nossos olhares para a ética da hospitalidade, que na perspectiva de Derrida (2003) indica, primeiramente, um deslocamento do sentido clássico da expressão ética da hospitalidade. Essa, se traduz na acolhida do Outro que chega sem se identificar e sem identificação. O forasteiro-estudante, que é recebido incondicionalmente por quem o hospeda.

A relevância de investigar a profissionalidade docente à luz do conceito de hospitalidade reside na possibilidade de ampliar os horizontes teóricos e práticos sobre a docência, especialmente no

campo dos estudos culturais em educação. A escola, enquanto espaço heterogêneo, é atravessada por diferenças culturais e identitárias que demandam uma postura de acolhimento e abertura por parte dos docentes. Nesse sentido, o conceito de hospitalidade, tecido por Derrida, traz à tona a complexidade ética e política das relações humanas, desafiando as concepções tradicionais sobre o “outro” e o “diferente”.

No contexto educacional, a ética da hospitalidade não se limita a atos de gentileza ou cordialidade, mas envolve um movimento profundo e contínuo de escuta, acolhimento e respeito às subjetividades presentes no espaço escolar. Sob uma perspectiva pós-estruturalista, a profissionalidade docente não é vista como estática, mas como uma construção fluida.

Essa abordagem permite problematizar as práticas cotidianas, revelando como os professores negociam, resistem e criam novas formas de ser e estar na escola. Portanto, explorar a interseção entre hospitalidade e profissionalidade docente não apenas contribui para uma compreensão mais ampla da docência, mas também aponta possibilidades de caminhos éticos e políticos para a educação em contextos contemporâneos.

Endossamos, nossa fundamentação, pois, acreditamos na potência dos encontros didáticos, pautados sob égide da profissionalidade entrelaçada pela ética da hospitalidade, porque, senti(mos) na pele as afetações de gestos em variadas experiências de nossa trajetória formativa docente. Fomos acolhidos e hospedados, por vezes, em múltiplas ocasiões.

Desde os anos iniciais do Ensino Fundamental (professora Glória), Ensino Médio (professor Éder), graduação (professor Daniel), especialização (professora Jossandra), Mestrado (professor Antônio Carlos) e Doutorado (professora Carla). Além de tantos outros e outras que nos hospedaram e hospedam.

Hoje, professor da escola pública, estou hospedando. Sob a luz da ética da hospitalidade. Estabelecendo com o outro que chega, um compromisso de respeito, profissionalidade e acolhimento. Independentemente de quem entre em nossa escola.

Em conversas com Masschelein e Simons (2014), estes discutem a noção de igualdade na escola, sob uma perspectiva crítica, analisando como o conceito de igualdade pode ser compreendido e percebido no espaço educacional. Eles argumentam que a igualdade na escola não deve ser vista apenas como um tratamento uniforme para todos os estudantes, mas como a consideração das diferenças individuais e contextuais de cada estudante.

Suas reflexões discorrem que, embora as escolas frequentemente promovam uma visão de igualdade baseada na uniformidade, oferecendo as mesmas oportunidades e recursos para todos, essa abordagem, muitas vezes, não considera as desigualdades estruturais e sociais que afetam os discentes de forma diferente. Assim sendo, para alcançar uma verdadeira igualdade, é necessário adotar estratégias que levem em conta as necessidades específicas de grupos marginalizados, minoritários ou desfavorecidos, promovendo uma equidade educacional.

Além disso, Masschelein e Simons (2014) problematizam como a noção de igualdade na escola pode ser influenciada por fatores culturais, econômicos e políticos, e como as políticas educacionais frequentemente reproduzem desigualdades ao invés de combatê-las. Eles sugerem que uma educação realmente igualitária exige repensar currículos, práticas pedagógicas e políticas escolares para garantir que todos os aprendentes tenham acesso às mesmas oportunidades de desenvolvimento, mas de forma contextualizada.

Nós, na condição de docentes, estamos hoje a hospedar e a criar estratégias para outros mundo-escolas possíveis. Pautadas na igualdade de oportunidades e salvaguardando as identidades discentes defendidas por Masschelein e Simons (2014), que se caracterizam por desafios constantes.

Entendemos e defendemos que não se pode pensar fazer educação sem acolhimento, sem o estabelecimento de vínculos entre aqueles e aquelas que vivificam os cotidianos escolares. É mais que necessário, estar afetado de alma e corpo, sermos

corpoafecto e como diz Muylaert (2000), repleto de desejos e vontades de potência.

Dito de outra forma, a mesma ideia ressaltamos que das inquietações que nos movem e penetram nossa alma, unindo-se às nossas intenções, surge este ensaio-estudo, que abraçamos e defendemos com fervor que a ética da hospitalidade, pautada sob a perspectiva derridiana, atravessa e transforma a profissionalidade docente, no cotidiano escolar, potencializando as relações e os encontros, para além dos saberes-fazeres docentes e amplia os sentidos da docência.

Ao analisar, interpretar, refletir, problematizar e compreender este movimento, que é também, de (auto)formação e de (auto)conhecimento, estamos (re)escrevendo cartas, rotas e mapas que são balizados na/pela Cartografia, com ancoramento nos encontros, experiências e acontecimentos, percebidos nas conversações e gestos, que desenvolvem-se de forma espontânea nos cotidianos das escolas, nas salas de aula, nos corredores, na hora do intervalo, na hora da entrada, na hora da saída, no momento de uma aula vaga e, também, no momento da aula, no dia de uma reunião, no dia de um planejamento. Assim, estamos a 'Carto-Grafar' gestos, encontros e conversas de gentes e da gente na/da escola.

A cartografia nas tessituras de Kastrup (2009), é um modo de pesquisa que transcende os limites tradicionais da investigação. Emaranhando-se com a cartografia, as experiências e os acontecimentos, seguimos a versar, tatear, costurar e explorar territórios e tecidos subjetivos, enfatizando os processos, os encontros e os acontecimentos desta colcha de retalhos apelidada de ensaio-estudo.

Trans'bordando em palavras  
Costurando telas em poesia  
Com cordas de maestria  
Fomos abrindo travas  
Linha e agulha escravas

A'bordando mensagens  
Imprimindo em paisagens  
Entre ponto e contraponto  
Costurando o nosso conto  
Tecendo aí linguagens...

Ao lançar nossas lentes pelo viés das trilhas cartográficas, intencionamos valorizar as experiências vividas na escola, com propósitos de perceber a partir de olhares, sentires, escutas atentas às conversas e as relações que se dão no cotidiano escolar. Onde são costuradas as artesanias e tessitura das informações, que acontecem “[...] em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos” (Barros; Kastrup, 2015, p. 73).

Por se tratar de um trabalho repleto de costuras, (re)versos e nós, trazemos como redes, elos e coordenadas teóricas os conceitos de profissionalidade e hospitalidade, enquanto, elementos construídos sócio-historicamente, que podem ser atravessados por uma linha, sendo esta, entendida como a arte de saber (trans)formar as ações docentes em práticas de afetos, pautadas no convite ao encontro acolhedor, promovendo uma proximidade ancorada na ética, no movimento e na hospitalidade, sendo esta, cartografada por trilhas, fuxicos, caminhos, lentes, conversas e encontros entre o outro, o eu, os outros e os NÓS. Cada encontro uma história, cada história afetações.

### **(Des)considerações derradeiras**

Não existe fórmula feita para se promover e construir relações de afeto, encontro e aproximações na escola pautadas no acolhimento, na afetividade e no fomento a acontecimentos potentes nos cotidianos entre docentes e discentes, no ambiente escolar, mas podemos elencar linhas, trilhas, escapes, possibilidades ou indícios para desenvolver, construir e

potencializar estes gestos-encontros de conectividade, da sensibilidade, da interatividade social.

O referido ensaio-estudo-texto nos convida e provoca a repensar a educação e a escola como um espaço de costuras poéticas, onde os fios da hospitalidade, da diferença e da profissionalidade docente se entrelaçam para criar uma colcha de retalhos diversa e acolhedora. A escola é percebida e entrelaçada como um lugar de acontecimentos, onde cada gesto e encontro sustenta o tecido educativo. Tecido este alinhavado com linhas e costuras das mais variadas formas, tons e tramas.

Uma das intenções desse ensaio é que a educação seja pautada por atos de afeto e acolhimento, onde a hospitalidade se configure como um gesto político e ético fundamental para a transformação social, garantindo que todos possam existir e se desenvolver plenamente na escola, sem exclusões e/ou tantas outras violências que, infelizmente são, presentes no espaço escolar.

Nas veredas de palavras e gestos, onde os versos se entrelaçam como fios de linho, a hospitalidade se desdobrou em práticas de atenção e acolhimento. É como um cordel que narra a história do rosto que se inclina ao outro, com intenção, serenidade e ternura. A intencionalidade, como um bordado, costura o olhar e o sorriso, e a hospitalidade se revela no gesto que transcende o tema proposto. Nesse movimento sem pressa, o infinito do outro se desvela, e o sim aos encontros com o outro é a resposta, reverberando no acolhimento.

Proseando e confabulando com Ferraço (2023), este nos faz perceber que uma pesquisa acontece em meio às redes da vida cotidiana, e nesta nos tornamos amantes do acaso, fascinados pelos encontros, com suas linhas molares, moleculares e de fuga, com seus fluxos e suas formas, com suas experimentações, suas sutilezas, intimidades e acasos, fazendo de cada pesquisa uma aventura do inusitado, do acontecimento. Perceber-se nestes processos de encontros e desencontros é uma árdua e prazerosa missão acadêmica e formativa.

E alinhavando nossas vivências e escritas juntamente com Acioli Lins e Salles (2024), compreendemos a importância e a necessidade de possibilidades de escapes frente aos espaçostempos do cotidiano escolar, bem como a urgência de movimentos inventivos nos saberesfazeres docentes. Seguimos com'versando, bordando palavras, vivências, experimentando e carto'grafando em redes coletivas e solidárias de escapamento formativos, criativos e afetuosos.

Caminhamos e caminhando como artesãos e tecelões e repentistas e cordelistas e costureiros e poetas... e professores, tornando possível olhares outros para os acontecimentos cotidianos escolares, seja dentrofora ou foradentro da sala de aula, os encontros e desencontros estão a acontecer e são repletos de afetações.

Criar a-braço no afeto cotidiano  
Criar mais frestas e abrir janelas  
Contemplando horizontes em telas  
Com olhos atentos vamos 'espiano'  
Como águas nos rios, 'escorregano'  
Contagiante é a escola da felicidade  
Acalento, cafuné com hospitalidade  
'Ajuntamento' di'versos e sentimento  
Adentrando em estado de pensamento  
Alimentei-me com o doce da proximidade

E para que os laços afetivos duma ética da hospitalidade façam-se presentes nos discursos e práticas da/na confecção da profissionalidade docente, ampliamos nossos olhares, escutas e outros possíveis sentidos sensíveis e os direcionamos para as frestas das portas, os cochichos e as paredes lisas e ásperas da escola e os intervalos necessários para os encontros e suas potências cotidianas.

Seguimos caminhando, observando, escutando e absorvendo os acontecimentos, com nossas malhas plurais e variadas agulhas para fazermos nossas costuras, bordados, e tecermos nossa colcha

de retalhos entre as linhas cotidianas... continuamos entre passos, fios e laços.

## Referências

ACIOLI LINS, C. P.; SALLES, C. G. N. L. de. Possibilidades de Escapes: os espaçostempos do cotidiano escolar e a inventividade de professoras em contextos de “parcerias” entre o público e o privado. **Educação**, 49(1), e-107/1-19, 2024.

ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. *In*: 25ª Reunião Anual da ANPEd. maio/jun/jul/ago. nº 23, **Anais...** Caxambu, MG, 2003. p. 62-74. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2025.

BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 52-75.

CARVALHO, J. M. Potência do “olhar e da “voz” não dogmáticos dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental. *In*: CARVALHO, J. M. (org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP&A, 2012.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. vol. 4. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 54, 1997.

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

DERRIDA, J. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade**. Trad. Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

FERRAÇO, C. E.; ALVES, N. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 41-64.

FERRAÇO, C. E. Pesquisas com os cotidianos da Educação: problematizações e invenções de mundos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.61, n.70, p.1-20, e-34627, out./dez, 2023.

GORZONI, S. de P.; DAVIS, C. L. F. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, 47(166), 1396–1413, 2017.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 32-51.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Trad. François, Figueiredo, Seidel, Antunes, Souza, Campos, Goldenzweig, Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MUYLAERT, M. **Corpoafecto: o psicólogo no hospital geral**. São Paulo: Escuta, 2000.



# A POESIA DO TEMPO AMARRADO NO POSTE: MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE SI NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Ana Priscila de Lima Araújo Azevedo

O Tempo só anda de ida. A gente nasce, cresce, envelhece e morre. Pra não morrer é só amarrar o Tempo no Poste. Eis a ciência da poesia: Amarrar o Tempo no Poste! (Barros, 2018).

Estamos habituados a pensar o tempo e dividi-lo na ordem cronológica de fatos ou acontecimentos que nos foram ou são importantes, fatiamos a vida em fases, o tempo em etapas, encaixotamos o que pode ser feito ou vivido em cada fase da vida e notadamente damos ao passado a menor parcela de importância quando pensamos a nossa existência, já que ao olharmos para ele nos sentimos imóveis já que o tempo anda só de ida.

O que foi vivido passa a ser visto na efemeridade e tendemos a valorizar apenas o que está sendo vivido no agora sem nos atentarmos ao fato de que não temos o futuro, e o presente é um constante por vir. Por isso, nessa escritura sensível convidamos o leitor a perceber os movimentos existentes entre passado, presente e futuro, com destaque para a memória que construímos ao longo de nossa existência.<sup>1</sup> Alertamos que esta leitura só pode ser feita se aceitarmos a ciência da poesia e amarrarmos o tempo no poste.

Mas você pode nos questionar de que tempo e de que poste estamos falando, como ver a pesquisa científica por outros prismas possíveis e como falar em construção de conhecimento e ciência

---

<sup>1</sup> Destacamos aqui que este entendimento sobre memórias é construído a partir dos trabalhos realizados no âmbito do mestrado e doutorado e pode ser acessado em trabalhos publicados por nós em autoria conjunta com a professora Lucinalva Almeida, conforme Azevedo e Almeida (2024, p. e6060128).

sem nos atrelarmos a um método rígido de elaboração e análise, de que ciência estamos falando?

É por meio destes questionamentos que desdobramos a escritura deste texto, ao qual convidamos o leitor a receber como uma carta destinada a quem ousa pensar a ciência para além dos métodos rígidos e fragmentados que separam objetividade e subjetividade dos sujeitos, como se pudéssemos ser compartimentados em nossas escolhas, decisões e construções.

Assim, é no terreno da vida que inscrevemos este debate, superando o nascer, crescer, envelhecer e morrer que o poeta já dantes nos falou, e pra não morrer, façamos o que ele nos orienta, amarremos o tempo no poste e com isso apostemos numa ciência que se faz na poética do acontecimento, da não captura do tempo, da construção dos afetos e das experiências que afetam.

### **O tempo só de ida: como operar na narrativa de si e na (re)construção de memórias**

Esta escritura, como já mencionamos, se inscreve no debate sobre a construção de pesquisas científicas, ou por assim dizer, sobre métodos de construção de dados para realização destas pesquisas. E para começar a discorrer sobre estes aspectos, foi preciso inicialmente, nos localizarmos na ideia de uma escrita científica e poética, a ciência da poesia.

Agora adentraremos aos caminhos que nos levaram a esta (não) escolha. (Não) escolha por entendermos que é a pesquisa que nos apresenta os caminhos e não o contrário. Começamos por dizer que a escrita dentro das narrativas de si se deu em nossa pesquisa de mestrado,<sup>2</sup> onde, afetados pelo nosso objeto de estudo, nos deparamos com o desafio do incerto, da não fixação, da não rigidez e tivemos, tal como Alice no conto *Alice no país das maravilhas*, fazer uma escolha, sabendo que a decisão sempre deixa em aberto outras

---

<sup>2</sup>Azevedo (2020, p. 139).

tantas possibilidades, adiamentos que se dão na indecidibilidade (Derrida, 1991).

Esta é, estamos percebendo, quase uma escrita que tem marcas de memória... memória que diz das experiências de experiências de dizer a memória, mas sigamos! Com isso temos aqui o desafio de trazer como a escrita auto referencial se movimenta em torno e entre nossas pesquisas e para isso, consideramos importante nos situarmos na tentativa de uma escrita sensível e afetiva.

Revisitando nosso objeto de pesquisa que começou a ser construído ainda na graduação<sup>3</sup>, na feitura de nosso trabalho de conclusão de curso<sup>4</sup>, onde os estudantes do curso de Pedagogia recorriam constantemente às suas memórias para responder questões que eram levantadas nas entrevistas por nós realizadas. Ressaltamos que não eram quaisquer estudantes, eram aqueles que só tinham como “experiência” os estágios supervisionados ou pequenas participações substituindo ou auxiliando outros professores em regências de aula na Educação Básica. Percebemos que a recorrência à memória acontecia mesmo quando o que era perguntado não tinha (aparentemente) uma ligação direta com as memórias destes estudantes e assim, localizamos a simbiose feita entre experiências e memórias, elementos trazidos por estes sujeitos e não sugeridos por nós.

Inscrevemos ou percebemos aqui, a marca de um nascimento na pesquisa... “A gente nasce”, nasce nas leituras feitas da contextualidade que envolve a construção da pesquisa, nasce enquanto pesquisador, neste “tempo que só anda de ida, a gente nasce”.

Este movimento nos fez, inclusive, perceber as experiências na possibilidade de um olhar outro, para além da portabilidade de uma bagagem, ou de algo que é legitimado apenas pelo acúmulo do tempo (Azevedo e Almeida, 2022), entendemos que ela é, como nos aponta

---

<sup>3</sup> Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste

<sup>4</sup> Práticas avaliativas no âmbito do estágio curricular: o olhar dos professores sem experiência docente (2016).

Larrosa “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (2002, p. 21), e “[...] como o que não pode ser decifrado, repetido, reproduzido, medido, comparado, transportado” (Cunha; Ritter, 2021, p. 8).

Instigados por essas noções de experiências evidenciadas nas falas dos estudantes de graduação, fomos percebendo que a experiência ia além do que habitualmente estávamos acostumados a compreender, aliás, a tradição perdia, neste nascimento, muitas das amarras que nos levavam a um exercício de pesquisa estático e sem movimento.

Novas significações, mesmo que num contexto sempre de adiamentos de sentidos últimos, iam nos inquietando, e a ideia de uma experiência como fundamento soberano passava a se perder com a sedimentação. Com isso, a ideia de que “a experiência, muitas vezes, pode ser mobilizada como um fundamento, sobretudo quando enaltecida como transcendental e incontestável, num realismo pretencioso de circunscrevê-la como evidência” (Cunha; Ritter, 2021, p. 11), passava a ganhar outros contornos e uma nova leitura. Mas, esse interesse nos afetava diretamente, visto que, como professora que “não tinha experiência” na Educação Básica vivenciava, por vezes, a tentativa de silenciamento dos nossos entendimentos, falas e ações.

Assim, fomos levados a, no mestrado, tentar compreender como essas experiências faziam parte da constituição do ser docente desses estudantes de graduação, entendendo que essa construção não se dava em locais separados ou estanques, mas num movimento sempre relacional em que suas histórias de vida e os processos de socialização pelos quais passavam transpassavam sua formação enquanto professores e nos diziam sobre a constituição de seu “ser docente”. Neste sentido, concordamos com Tardiff e Raymond (2000, p. 216-217), quando afirmam que

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização

enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente.

Tínhamos assim, o desafio de perceber como esses espaços de socialização profissional ou pré-profissional faziam parte dessa construção docente, por parte desses estudantes, tidos aqui como inexperientes e onde a noção de incompletude se dava não somente pela não finalização da graduação, mas também, e principalmente pela não legitimação de suas ações nos espaços onde já desenvolviam alguma atividade docente.

É neste ponto que nos encontramos diante do desafio de propor aos participantes de nossa pesquisa de mestrado uma escrita autorreferencial, onde suas experiências pudessem emergir de forma mais espontânea possível, as experiências se ligam diretamente à ideia de uma construção de memórias e segundo Moraes (2015)

Particularmente, em memórias de estudantes, é possível perceber a correlação entre passado, presente e futuro que se realiza na reconstrução das experiências escolares [...] São memórias que expressam projetos de vida e de profissão, com seus desafios, esperanças e temores. Os escritos expressam, também, a capacidade de percepção dos estudantes sobre as questões educacionais. (p. 111).

As memórias poderiam trazer as experiências que afetavam os sujeitos, aquilo que lhes passava, perpassava, incidindo sobre suas ações, mas especialmente constituindo seus discursos, por meio dessa narrativa poderiam ser expressados projetos e anseios, era mais do que simplesmente narrar algo do passado, era compreender o movimento entre passado, presente e futuro, visto entendermos “[...] as memórias como uma fuga, ou seja, um fazer que tem o privilégio de misturar em si, o passado, o presente e que

embora não tenha e nem anuncie o futuro, o observa de forma menos insegura (Azevedo; Almeida 2022, p. 1851).

Mesmo no tempo só de ida, a gente cresce, e aqui crescemos enquanto pesquisadores na percepção de que nosso objeto demandava de nós o trabalho com as narrativas de si. Mas nos questionávamos como chegaríamos a estas narrativas e neste percorrer nos encontramos com as produções de Bosi (2003), que trazia questões que nos ajudavam a pensar essa escrita, a autora afirma

Como arrancar do fundo do oceano das idades um ‘fato puro’ memorizado? Quando puxamos a rede veremos o quanto ela vem carregada de representações ideológicas. Mais do que um documento unilinear, a narrativa mostra a complexidade do acontecimento [...]. Colhe pontos de vista, às vezes opostos, é uma recomposição constante de dados (Bosi, 2003, p. 19).

Esta recomposição foi por nós entendida como um constante tecer, o que indicava que não estávamos indo “colher” dados, como se eles estivessem prontos para serem apanhados por nós, esses dados seriam uma (re)composição permeada por adiamentos, processos de significações inconclusos e abertos à diversos elementos que os perpassariam, especialmente no que diz respeito ao movimento entre subjetividade e objetividade. Neste sentido, o desafio também foi posto ao que se escolhe trazer à tona, por meio da memória, o que envolve processos de decisão sobre o que se quer ou não narrar.

É no entremeio de todos esses desafios que a pesquisa nos apresenta a possibilidade de uma construção de dados por meio da escrita de cartas, no tempo que anda só de ida a gente envelhece na pesquisa, não numa ideia etarista, mas na percepção de que tínhamos agora possibilidades de adentrar num campo de escrita diferente do que estávamos habituados sem mais tanto desconforto como outrora.

A escrita dessas cartas não poderia seguir uma lógica convencional, já que estávamos falando de memórias também não podia ser destinada no tempo presente, então mesmo o tempo andando só de ida, decidimos por sugerir uma escrita do presente para o passado, de si para si mesmo, entendíamos que “a própria pessoa vê sua vida – ou procura vê-la - como uma configuração, com um sentido” (Bosi, 2003, p. 53). Assim, os participantes da pesquisa escreveram cartas do eu do presente para o eu do passado, evidenciando especialmente os seus processos formativos, mas entendendo que estes processos não se deram de forma isolada de tantos outros movimentos.

A escrita auto referencial sobre memórias por meio de cartas inevitavelmente no leva a discutir sobre tempo, e agora tomamos o poema que nos serve de tessitura desde o início desse texto para questionar: o tempo anda só de ida? Se é assim, nós já nascemos, crescemos, envelhecemos... mas não, não morremos. Não morremos porque escolhemos a ciência da poesia e amarramos o tempo no poste, por mais que a memória seja sobre um tempo vivido esse tempo não é linear e definitivo. Nas palavras de Bosi (2003, p. 53).

A memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo. O tempo não flui uniformemente, o homem tornou o tempo humano em cada sociedade. Cada classe vive diferentemente, assim como cada pessoa. Existe a noite serena da criança, a noite profunda e breve do trabalhador, a noite infinita do doente, a noite pontilhada do perseguido.

Não há uniformidade no tempo e a memória “é a história de um passado aberto, inconcluso, capaz de promessas. Não se deve julgá-lo como um tempo ultrapassado, mas como um universo contraditório do qual se podem arrancar o sim e o não, a tese e a antítese, o que teve segmento triunfal e o que foi truncado” (Bosi, 2003, p. 32).

É na vida que inscrevemos a pesquisa, e mesmo por isso, entendemos que é no movimento entre diferentes espaços tempos

não presos em épocas congeladas que a escrita pode nos afetar, pode nos abrir ao sensível, ao sensorial, às emoções que afloram da leitura de um texto científico que não necessariamente precisa ser rígido e ilegível ou inacessível.

### **Eis a ciência da poesia: amarrar o tempo no poste - (des)caminhos e (des)continuidades**

No decorrer da pesquisa de mestrado passamos por diversos afetamentos e afetos, que nos levaram a decidir, no doutorado, dar continuidade às escritas que desafiam a ideia concreta da coleta de dados, assim trabalhamos em nossa pesquisa de doutoramento<sup>5</sup> com a escrita de diários. Quando pensamos em diário na pesquisa, naturalmente essa ideia se liga à escrita de diários de campo, feitos pelo pesquisador numa escritura que busca, de alguma forma, capturar o vivido e analisar as situações. Entretanto, o que percebemos com a narrativa de si na escrita de diários são os atravessamentos de contextos diversos que vão constituindo a vida, não apenas profissional, do autor.

A vida é narrada em redes, teias, movimentos não lineares e tempos não demarcados, a ordem do dia (que geralmente se escreve no diário, e por isso sua nomeação) não se limita ao dia, o sujeito da narração não se limita ao eu. Neste processo vamos percebendo as reverberações sempre emergentes, sempre cheias de vivacidade da construção do eu, sem compartimentalização do pessoal e profissional. Por isso, consideramos que nossas pesquisas inscrevem-se no campo da vida, de uma vida que não se vive sozinho e de um tempo que amarrou o tempo no poste, e por isso não anda mais só de ida.

---

<sup>5</sup> Pesquisa de doutoramento em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco - *Campus Agreste*, que toma como objeto os movimentos de tradução nas experiências das práticas curriculares de professores da Educação Básica.

O tempo é posto em suspensão na narrativa dos diários, em suspensão não por existirem limites temporais, mas porque esses limites passam a ter outros sentidos, da mesma forma que a escritura das cartas do eu do presente para o eu do passado mobilizam sentimentos, memórias, vivências, experiências pessoais, sensoriais, profissionais, humanas, humanizadas e humanizadoras.

Consideramos, contudo, que não há uma melhor técnica de coleta de dados, tão pouco acreditamos na ideia de adequação de determinados objetos a específicas metodologias, por isso nesta escritura não buscamos sobrepor um tipo de técnica a outro, o que apostamos aqui é na possibilidade de formas outras para além das que tradicionalmente estamos habituados e que consideramos no ato de fazer ciência.

Nossa escolha por trabalhar com narrativas feitas a partir de cartas e diários se expressa num movimento de compreender o sujeito em suas diversas nuances, se expressa em perceber os momentos de decisão do que se narra ou não, sabendo que esta decisão sempre colocará em suspensão outras tantas possibilidades existentes.

É importante ressaltar ainda que o trabalho com memórias/experiências/vidas na pesquisa em educação não se propõe a fazer a captura de um momento e torná-lo modelo como uma fotografia que torna estático aquilo que é movimento, ao contrário, ao valorizar as histórias que são individuais e ao mesmo tempo coletivas, a pesquisa se torna um espaço de partilha, reflexão, existência, onde ecoa a voz de quem narra atravessada por inúmeras relações e significações e onde o tempo, mesmo passado, não é estático, mas se movimenta na construção dos sujeitos.

As narrativas têm sido, em nossas pesquisas, caminhos de percepção sensível e afetiva que traz aos sujeitos sensações como pertencimento, agência, coletividade, se apresentando como uma ferramenta que pode levar à reflexão sobre a história do indivíduo, de forma não compartimentada; são momentos de partilha e (re)significação, movimentos de existência onde se (re)vivem as

experiências de forma a superar a ideia do tempo que só anda de ida, permitindo uma maior reflexão sobre os espaçostempos das vivências e fomentando a compreensão de si e do outro.

Ao escrever sobre si, os sujeitos expõem suas fraquezas e suas forças, não dentro de um binarismo ou de uma perspectiva de superação de uma em relação à outra, mas num (re)conhecer-se e (re)construir-se constante.

Consideramos que esta é uma escrita poética e por isso optamos por trazer aqui, este entendimento expresso com o auxílio da poesia de Manoel de Barros. Para falar das memórias como não fundamento ou base, mas como vivência que perpassa o tempo, um tempo que não é fixo, e que embora nos indique uma linearidade também nos desestabiliza ao pensar as relações que construímos ao longo da nossa trajetória.

Entre os principais desafios de fazer ciência amarrando o tempo no poste, neste caso, por meio das narrativas de si, podemos destacar a necessidade de mobilização dos sujeitos, pois ao não trazermos uma pergunta pronta para direcionar suas respostas, eles são lançados ao também desafio de deixar emergir as memórias de uma infinitude de experiências/afetos/vozes/caminhos trilhados na individualidade, mas, também na coletividade - neste ponto somos abastados - não concebemos pensar as memórias apenas como individuais, embora seja na individualidade que se inscrevem, nunca se constroem fora do coletivo.

Este desafio leva-nos a outro, a saber, os limites de uma tradição científica que condena as subjetividades, habituados a uma ideia de ciência que preza a objetividade, nos encontramos com o íntimo, com os sentidos pessoais, e temos a riqueza de perceber que embora as memórias sejam narradas na subjetividade, elas não são isoladas, são intrínsecas, mas também, revelam projetos de vida e de profissão, medos e conquistas, liberdades e amarras. São/estão/pertencem/fazem pertencer.

Ao dizer de si, o indivíduo (re)constrói sua história, (re)configura muitas de suas percepções, encontra-se num movimento de não linearidade do tempo, pois mesmo quando

tenta colocar as experiências numa lógica espaço-temporal, perde-se na dinamicidade e na urgência dos acontecimentos. E, num dos movimentos mais belos das narrativas de si, o sujeito não somente é ouvido por outros, mas (re)conhece a si na sua própria voz, no fazer ciência na poesia de um tempo que lhe pertence e ao qual também é pertencido. Narrar-se é também pertencer-se.

Assim, essa também é uma escrita auto referencial, diz sobre nosso percurso na pesquisa, como nascemos, crescemos, envelhecemos e (não) morremos em cada vida que se narra nas cartas ou diários, num movimento sempre carregado por afetos/afetamentos/sentidos/memórias.

## Referências

AZEVEDO, A. P. de L. A. **O que nos dizem as memórias dos professores em formação sobre a construção do seu ser docente a partir da narrativa de si**. 139p. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, 2020.

AZEVEDO, A. P. de L. A.; ALMEIDA, L. A. A. Discursividade das memórias na produção de políticas-práticas curriculares frente ao discurso de obsolescência da escola. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e6060128, 2024. DOI: 10.14244/reveduc.v18i1.6060. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6060>

AZEVEDO, A. P. de L. A.; ALMEIDA, L. A. A. de. As experiências nas práticas curriculares de professoras: águas carregadas em peneiras do tempo. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 22, n. 75, p. 1846-1868, out. 2022. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2022000401846&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2022000401846&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 31 jan. 2025.

BARROS, M. **Memórias Inventadas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2018.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 31 jan. 2025.

BOSI, E. **O tempo vivido da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê editorial, 2003.

CUNHA, É. V. R. da; RITTER, C. S. A experiência como perturbação à prescrição na política curricular. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, e23890, jan. 2021. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-60592021000102005&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592021000102005&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em: 31 jan. 2025.

DERRIDA, J. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 1991.

MORAES, D. Z. O que a escola faz com o currículo de história: o exame dos sentidos do trabalho docente e da lógica das práticas de ensino. *In*: CATANI, D. B.; GATTI JÚNIOR, D. (org.). **O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, dez/2000.

## CARNAÚBA, PITOMBEIRA, MANDACARU: MINHA HISTÓRIA TEM ESCOLA

Carla Mailde Feitosa Santa Cruz

### **Tecendo a escola da vida**

Esta escrita se propõe a narrar sobre o fechamento de três escolas do campo no município de Sumé-PB, nos sítios Carnaúba, Pitombeira e Mandacaru. Antes, porém, traço o percurso trilhado por mim, envolvendo vivências em uma destas escolas. Os caminhos são tão importantes quanto a chegada. É nos caminhos e veredas que conhecemos pessoas, que construímos vivências que dão sentido ao que se quer dizer. Nas minúcias, muita gente se encontra. É o que pretendemos, que as pessoas que viveram este percurso se encontrem em alguma passagem, em alguma página e a história de luta e resistência não caia no esquecimento.

Resolvi escrever para que as memórias de lutas e afetos não se esvaíam e para deixar escrito que lutar sempre vale a pena, ganhando ou perdendo.

Escrever sobre escolas do campo é escrever sobre minha vida. Estudei até a quinta série (Ensino Fundamental) em duas escolas do campo. Uma no município de Prata-PB, grupo<sup>1</sup> do Areal, distante aproximadamente três quilômetros da minha casa e outra no Município de Sumé-PB, no grupo da Carnaúba, como chamávamos à época, nome oficial da Unidade Municipal de Educação Infantil e Fundamental Marcolino de Freitas Barros.

A minha primeira escola foi fechada em 1997, nessa escola, minha mãe era minha professora. Com o fechamento, eu e meus irmãos passamos a estudar na escola do Sítio Carnaúba. Por sua vez, mãe deixou de ser nossa professora, porque ela trabalhava pelo

---

<sup>1</sup> A palavra grupo é utilizada entre os camponeses como sinônimo de escola.

Município da Prata-PB. Quando a escola do Areal fechou, eu havia terminado a terceira série. No ano seguinte, novamente fui matriculada na terceira série e isto me causou muita chateação, porque eu era muito estudiosa e considerava que tinha condições de seguir para a quarta série. Mãe sempre me dizia que havia me reprovado para eu chegar na quarta série sabendo bem das coisas, mas eu sempre disse que ela me reprovou para eu não passar na frente de meu irmão, que era mais velho e havia sido reprovado na terceira série. Enquanto criança eu nunca me conformei por ter sido reprovada, sempre estava lembrando e remoendo que podia estar um ano à frente.

Eu cresci ouvindo minha mãe relatar que o melhor caminho era estudar, que ela, para se formar, precisou ir à cavalo do nosso sítio até a Prata-PB (aproximadamente 18 quilômetros diariamente) durante dois anos, trilhando caminhos solitários e, por vezes, arriscado.

- “Fui a cavalo, grávida e sozinha para estudar”.

Mãe sempre se perguntava o que seria de nós sem o emprego dela. O trabalho de mãe enquanto professora sempre foi a renda principal da minha família. Ela se formou no Logos,<sup>2</sup> em 1986, e ainda hoje com 75 anos continua sendo professora. Ela diz que só se aposentará no último dia da compulsória. Eu acho que seu incessante discurso sobre a importância da educação influenciou muito para que eu estudasse.

Por outro lado, pai (*in memoriam*) sabia apenas assinar o nome e ler uma ou outra palavra. Assim como ele, a maioria ou totalidade dos seus contemporâneos do Sítio Carnaúba também pouco sabem ler ou escrever. Pai contava que saiu cedo da escola porque as coisas eram muito diferentes de hoje, antes ele precisava trabalhar e muito para ajudar a família. Muitas outras pessoas da época contam que

---

<sup>2</sup> O Logos II foi um projeto que tinha como objetivo formar professores que eram leigos e habilitá-los em nível de segundo grau para o exercício do magistério nas quatro primeiras séries do primeiro grau, entre as décadas de 1970 e 1990 (Gouveia; Gouveia Neto, 2020).

deixaram de estudar porque as coisas eram muito difíceis, quando terminavam os estudos no sítio, tinha que conciliar o ir estudar na rua e trabalhar na roça para ajudar em casa. Como o trajeto diário era muito longo e precisavam andar muito a pé até “pegar o carro (pau de arara) que os deslocavam até a escola da cidade”, não conseguiam continuar os estudos, então, a opção primeira era trabalhar para ajudar em casa. O trabalho à época era no roçado.

Ao relatar sobre suas memórias na escola, pai nunca esquecia de falar da palmatória<sup>3</sup>, que era o instrumento utilizado para castigar as crianças que não davam a lição corretamente. Pai tinha motivos de sobra para não gostar da escola. Apesar de saber apenas escrever o próprio nome tinha uma verdadeira fissura em escrevê-lo. As toalhas da mesa da nossa casa viviam autografadas com o nome dele.

### **Uma breve descrição do Sítio Carnaúba nos anos 90**

Minhas primeiras e mais fortes lembranças da Carnaúba são da década de 1990. Especificamente, no ano de 1993. Não há um vivente da minha época em diante, que quando perguntado sobre àquele ano, não relembre da grande seca (estiagem) e fome que assolou nossa região. Fome em gente e em animais. Escassez de água e comida, só não de esperanças. Açudes e barragens rachados pela estiagem. Quilômetros andados para se conseguir uma simples lata d’água para o consumo humano. Muitas madrugadas ouvi meus pais acordados para chegarem primeiro do que as demais pessoas e esperar o cata-vento rodar para pegar alguma água na caixa d’água comunitária.

À época, toda a comunidade Carnaúba e Areal recorria a esta única fonte d’água existente, fosse para as necessidades humanas,

---

<sup>3</sup> Pequena peça circular, geralmente de madeira, não raro com cinco orifícios dispostos em cruz e com um cabo, a qual servia, nas escolas e em casa, para castigar as crianças e os escravos batendo-lhes na palma da mão (Arquivo Nacional, 2021).

fosse para matar a sede dos animais. O transporte da água até as residências era feito em latas, carregadas na cabeça por mulheres que usavam rodilha na cabeça e conseguiam equilibrar a lata sem segurar (pareciam dançar com a lata d'água na cabeça quando dava um vento), ou em galões, que consistia em duas latas de zinco, penduradas em uma corda e presas a um pedaço de madeira atravessado no ombro, geralmente carregados por homens. Algumas poucas famílias dispunham de carro de boi para transportar água em um tonel.

Nós soubemos bem o que era disputar uma lata d'água. Vários conflitos e disputas ocorreram por água na Carnaúba. Com tanta escassez, uma cacimba existente no açude da Carnaúba, nas terras do meu pai, serviu para saciar a sede de muita gente.

As residências da Carnaúba eram quase todas de taipa. Poucas eram de alvenaria. Ao lado da casa dos meus pais ainda existe uma casa de taipa que hoje serve de armazém, tendo sido primeira moradia deles, onde nasceu meu irmão mais velho. Lembro bem da casa de comadre, que era de taipa e piso feito de barro. Presenciei muitas ocasiões ela aguando o piso para varrer. A propósito, não tenho como não lembrar que meu avô paterno e o pai da minha comadre, Seu Chiquinho, morreram precocemente vítimas de doença de Chagas. Sempre que falam em casas de taipa, remeto à doença de Chagas, pois os rachões nos torrões são propícios para o barbeiro se alojar.

Os meios de transporte eram bem escassos. De 1993 para 1994 surgiram as primeiras bicicletas. Ter uma bicicleta era sinônimo de *status*. Antes, o meio de transporte mais comum era o cavalo. Os carros eram raros. Até onde eu consigo lembrar, havia uma tradição das pessoas da comunidade fazerem a feira na cidade de Prata-PB às quartas-feiras. Íamos no carro de Assis, um morador do vizinho sítio Areal, que possuía uma caminhoneta que tinha apenas uma porta e era movida a botijão de gás. Também existia um caminhão F4000 de Vavá, que levava as pessoas para a feira de Sumé, na segunda-feira. O carro de Vavá, assim como seu dono, encontra-se aposentado e não faz mais o percurso para a feira de Sumé.

## **Meu passado é meu presente!**

Eu apenas nasci em Monteiro, por circunstâncias do parto da minha mãe, mas sempre me reconheci como sendo de Sumé-PB, mesmo nosso sítio ficando mais próximo da cidade da Prata-PB.

### **O grupo do Areal**

Lembro bem pouco da minha primeira escola, no entanto, nunca esqueci que íamos a pé de nossa casa até lá, depois passamos a andar de bicicleta. Em uma destas idas a pé, uma cena marcou o percurso. Quando nos deslocávamos para a escola, por volta das 6h30 da manhã, de longe avistamos um homem ensanguentado correndo com a camisa aberta e pedido socorro, ao nos aproximarmos percebemos que tratava-se de um tio meu que levara um tiro e pedia ajuda. Voltando para a escola... esta ficava localizada no alto de uma ladeira. Eu e meu irmão Danda íamos em uma bicicleta e mãe e meu irmão Wilson em outra. Certo dia, Danda quis mostrar-se corredor e ágil. Ele me conduzia no bagageiro da bicicleta. Levamos uma queda enorme na descida da ladeira. Quando Wilson e mãe passaram por nós, estávamos esparramados no chão. Neste acidente, quebrei os dois dentes da frente (ainda bem que era dentes de leite). Ainda em relação à escola do Areal, lembro que ao lado dela havia uma enorme cisterna e que as pessoas da Carnaúba sempre apareciam para apanhar latas d'água. Como era distante para se buscar uma lata d'água. Mas, era o único lugar que tinha água por volta de 1993. No ano de 1997, o prefeito da Cidade de Prata decretou o fechamento daquela escola. Com isto, eu e meus irmão passamos a estudar mais próximo de casa, na escola da Carnaúba, comunidade onde nascemos e fomos criados.

## Minha infância na escola da Carnaúba

Os bancos da sala de aula eram coletivos. Uns enormes bancos de madeira onde várias crianças com faixa etária variadas, sentávamos lado a lado. A minha professora era Dona Lurdes, que era conhecida por ser uma boa professora e muito exigente. Eu era muito feliz por estudar.

Nosso recreio era muito divertido. Brincávamos de barra-bandeira, toca, fazíamos da estrada campo de futebol. Próximo à escola tinha um pé de umbu, que na época da safra sempre íamos até ele. Na época do inverno, brincávamos de esconde-esconde, era maravilhoso se esconder no mato.

Já na quarta série e se aproximando do final do ano, eu e minha prima Gláucia falávamos com preocupação, que se aproximava nosso tempo de estudar na rua. Diziam-nos que na rua teríamos que escrever muito rápido, senão seríamos reprovadas. Gláucia tinha uma letra lindíssima e eu morria de inveja porque a minha era feia.

Por volta de 1997, o transporte que conduzia os alunos para a rua ainda era pau de arara. Sei disto porque meu irmão mais velho foi estudar no colégio e ia com este carro. Os relatos eram que ele era muito rebelde e não se adaptou estudando no colégio, tendo ficado fora da escola por um longo período. Por volta de 1997, ainda não existia energia elétrica na Carnaúba. Lembro que, vez por outra, íamos assistir Tv na casa de uma prima no Areal, onde já havia chegado energia. Mais tarde, passou a existir uma Tv a bateria na nossa comunidade, na casa de Toim de Zezim. Na época de final da Copa do mundo de 1994, ocorria um deslocamento em massa das pessoas da comunidade para a casa de Verônica (minha prima) ou para a Casa de Toim de Zezim. Eram as duas únicas opções para ver o jogo em preto em branco. Eu, ainda era criança e não ia, só via as pessoas passando na estrada.

## **Meu aprendizado na escola da Carnáuba**

Apesar das minhas poucas memórias em relação aos estudos na escola da Carnáuba, lembro que eu tinha medo quando chegava o carro da Secretaria de Educação. Um dia, o professor Adonias (*in memoriam*) trouxe uma espécie de prova para fazermos. Era para colorir umas figuras. Eu fiz traços na horizontal e vertical no mesmo desenho e ele disse que não era assim que se pintava. Eu fiquei com mais medo ainda do pessoal da Secretaria de Educação. Eu detestava ser reclamada, morria de vergonha. Nossa turma era multisseriada. Tinha alunos de várias faixas etária na mesma turma.

Eu acho que o aprendizado na escola da Carnáuba foi feliz e me ensinou bem, porque ao chegar na escola da rua eu não tive nenhuma dificuldade, pelo contrário, sempre tive as melhores notas da turma. Uma coisa que nunca esqueci, era da merenda da escola. Sempre muito gostosa. Dona Djanira era a merendeira e Luciana (Chica - *in memoriam*) era responsável pela limpeza.

## **Os morcegos que nunca deixamos de conviver**

Se tem uns bichinhos teimosos e difíceis de combater são os morcegos, quando se alojam em um determinado local. Durante toda minha vivência na escola da Carnáuba convivemos com os morcegos, na sala ao lado da nossa. Chica limpava a escola todos os dias e no dia seguinte o chão estava novamente muito sujo com rastros dos morcegos. Acho que eles foram companheiros de todas as gerações que passaram por aquela escola da Carnáuba. Só conseguiram desalojá-los quando derrubaram a escola. Entre gente e bicho eles foram os mais resistentes. Mas essa parte de demolição da escola e resistência eu conto mais na frente.

## **O início das aulas na cidade**

Algumas diferenças na forma como eu fui tratada na infância em relação aos meus irmãos merecem ser relatadas. Eu era proibida

de ir para o roçado. Todos os outros cinco membros da família iam, eu não. Era obrigada a ficar em casa para cuidar da casa e preparar o almoço. Acho que por eu não gostar desta função, sempre cozinhava com muito sal ou com pouco. Sempre havia reclamações. Eu ficava triste por fora e feliz por dentro, porque achava injusto eu ter que ficar em casa. Aos onze anos eu e meus irmãos fomos estudar na cidade, na Escola Agrotécnica de Sumé-PB.

### **O percurso até a escola**

Diariamente saíamos de casa por volta das 11:00 da manhã, para chegarmos na escola por volta das 12:50. O percurso era Carnaúba de Cima, Carnaúba de Baixo, Abertas, Poço da Pedra, Terra Vermelha, Tigre, Fazenda das Gêmeas, Tigre, Ladeira do Padre, Sumé (sede do município). Era um percurso bem cansativo e eu enjoava com frequência. O retorno para casa era por volta das 17:30, saindo da escola e fazendo o mesmo percurso. Chegávamos em casa por volta das 19:30. O ônibus escolar era tomado por poeira nas épocas mais secas. Era também espaço de muitas paqueras, especialmente à noite, quando escurecia. Os (as) jovens que tinham esquemas de namoro sentavam nos bancos mais a trás. O ônibus sempre chegava ao percurso final, na cidade, bem lotado. Além das crianças e adolescentes, estudantes adultos também eram transportados. Estes estudavam no Colégio Estadual ou em outras escolas da cidade. E assim se passaram quatro anos.

### **A discriminação por sermos do sítio**

O primeiro dia de aula na cidade não me sai da memória. Aos onze anos de idade, pouco havia vivenciado o mundo urbano. E foi uma estranheza enorme ao chegar na Escola Agrícola. Um medo tão grande do novo. Logo que chegamos fomos recepcionados(as) por um funcionário que nos levou até a sala de aula. Passando na frente das outras salas e os outros alunos nos olhando, que receio, que medo.

Durante os quatro anos passamos muitos constrangimentos por sermos do sítio. Éramos tratados por nossos colegas de classe da cidade, como pessoas inferiores, por sermos do sítio. *Os do sítio*, assim éramos chamados. Acho que eu tentava compensar esse preconceito estudando. Eu era muito estudiosa. De tal modo que ao chegar em casa à noite, mesmo a luz do candeeiro eu continuava a estudar e a fazer as tarefas da escola. Mãe dizia: “menina venha dormir, senão você vai cegar. O escuro faz mal pra vista”.

Ainda tenho e mostro para meus filhos, minha filha e meu esposo, o Dicionário de Língua Portuguesa que ganhei em um concurso de redação da minha turma.

Nem sempre eu levava numa boa as chacotas sobre ser do sítio. Um dia eu e um menino da cidade trocamos tapas e empurrões por questões relacionadas ao preconceito.

Guardo boas memórias da escola agrícola. A começar pelas amizades com Nanny (*in memoriam*), Gláucia e Virgínia. Erámos um quarteto que dificilmente se separava. A Diretora da Escola inicialmente era Dona Quinquinha, pessoa pela qual tenho a maior estima e amor. Sua dedicação à escola e a todas e todos fazia uma grande diferença. Das professoras e professores daquela época, sou capaz de rememorar todos: Cleide, de História; Aparecida, de Geografia; Djamilton (*in memória*), de Matemática; Zito, de Artes; Jorge e Lucina, de Ciências; Fátima Silva, Fátima Alcântara e Socorro Sarmento de Português; Eraldo, de Educação Física; Antônio Alberto, de Práticas Zootécnicas; Frutuoso, de Práticas Agrícolas; Lindemberg, de Práticas Industriais; Murilo Barros, de Práticas Comerciais.

### **Os vários dias que andamos a pé por conta das chuvas**

Diversas vezes, caminhamos a pé do Rio das Vargens até em casa, à noite. Um percurso de aproximadamente 10 quilômetros. As chuvas e as cheias que passavam no rio, impediam que o ônibus atravessasse o rio, com isto éramos obrigados a seguir a pé e, muitas vezes, na chuva. Houve vezes de termos que atravessar o

rio nos braços de pessoas maiores, pois havia riscos de sermos carregados pela água. Outra questão era não irmos à escola pelos mesmos motivos, o rio não dava passagem.

### **Os descendentes da escola da Carnaúba, por onde andam?**

Por onde andam os estudantes oriundos da escola da Carnaúba, aqueles e aquelas que foram meus contemporâneos no grupo da Carnaúba? Esta pergunta remete a inquietações sobre discursos acerca da escola multisseriada e a premissa de fracasso escolar, com a qual eu não concordo. Dos estudantes oriundos da escola da Carnaúba, temos professores e professoras, funcionários públicos, mestres, especialistas, técnicos, agroecólogos e outros profissionais, atuando Brasil à fora. Outros seguem nas atividades comerciais, na agricultura, como domésticas e outras atividades.

Considerar a escola multisseriada como sinônimo de fracasso é desconsiderar as experiências formativas apreendidas no contexto do campo e os muitos educandos que passaram por ela. Para além das dificuldades da escola multisseriada (que não é uma realidade apenas do Brasil), é preciso questionar a estrutura das escolas do campo. Que apoio tem os (as) professores(as) nas escolas multisseriadas? Quais funções desempenham? São professores(as), secretários(as), diretores(as) ao mesmo tempo? Que materiais didáticos possuem disponível para trabalhar? Afinal, por que tanto descaso com as escolas do campo?

### **O descaso com os alunos da zona rural durante anos**

Acompanhei durante alguns períodos o descaso com os estudantes do campo onde os mesmos perdiam muitos dias de aula durante o ano, sendo usada a justificativa que o governo do Estado da Paraíba, à época Cassio Cunha Lima, não repassava os recursos do convênio entre prefeitura e estado para viabilizar o transporte dos estudantes.

## **A virada de chave com a formação em Licenciatura em Educação do Campo**

No ano de 2009, passei no vestibular para cursar Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo. Uma universidade pública federal se instalara no Cariri Paraibano, um sonho do nosso povo. Fui aprovada em primeiro lugar. A escolha do curso foi especificamente por ser o que me permitia conciliar com o trabalho. E, também, por ter a referência “campo” na descrição, eu imaginava que dava para ser uma continuidade - em termos de conteúdo - do curso técnico agrícola com habilitação em agroindústria, que eu havia concluído. Não deu tempo de olhar o que era o curso e eu não tinha muitas escolhas. Eu queria era mesmo fazer uma graduação.

Eu morava e trabalhava em Cabaceiras-PB, em 2009, e estava grávida do meu segundo filho. Viajava semanalmente de Cabaceiras para Monteiro-PB (131,6 km de distância), de moto, para participar de reuniões relacionadas ao meu trabalho. Eu fiquei tão deslumbrada com o primeiro semestre da graduação em Educação do Campo, que jamais cogitei desistir.

Os aprendizados durante os quatro anos do curso foram para a vida e para as lutas. Os estranhamentos, as certezas postas em dúvidas, as possibilidades de análises nunca experimentadas antes, o convívio com minha turma, a possibilidade de olhar as mesmas coisas e vê-las com outros olhos, o perceber-me sempre em construção, foram sensações experimentadas durante a graduação.

As coisas não são como são porque Deus quer. Elas foram e são construídas por homens e mulheres, então é possível mudá-las. A história dos debaixo é construída com lutas e resistências, às vezes, com muito sangue.

Minhas experiências de vida pessoal e profissional sempre se deram junto as pessoas ligadas ao campo, ao meio rural. Trilhei o curso sempre próxima a essas pessoas. Através das leituras que realizei reconheci as lutas de pessoas que vieram antes, e, muitos perderam a vida para que minha geração tivesse oportunidades de

estudar, de ter um mínimo de dignidade. Almejo deixar uma contribuição para as gerações vindouras. E a melhor forma é através da educação. Escrever, registrar é um ato de doação, de dedicação e uma maneira de contribuir para outros dias e outras pessoas.

Como bem traz Foucault (2005), considero a minha formação em Educação do Campo, uma insurreição de saberes sujeitos. Tudo em minha volta adquiriu um significado diferente após a minha formação. Passei a enxergar sem romantismo as desigualdades sociais, que se dão às custas de muita exploração. Aos(as) trabalhadores(as), falta o básico e isto não é destino, são decorrências de um indigesto processo de negação de direitos. Temos muito passado pela frente.

### **O retorno à escola da Carnáuba 18 anos depois**

Em 2015, eu retorno à escola Marcolino de Freitas Barros, na minha comunidade Carnáuba, na condição de pesquisadora, em decorrência do mestrado que eu estava cursando. Foi bem curioso revisitar aquele espaço, que fez parte da minha vida, na condição, mais uma vez de aprendiz. As cadeiras se modernizaram, os materiais didáticos também, a professora que nos ensinou estava aposentada e agora quem a substituíra era outra professora que fora estudante na minha época.

Meu chamado a retornar aquele espaço foi para conhecer de perto o processo pelo qual passara a comunidade com a ameaça de fechamento da escola. Fora anunciado pela Secretaria de Educação que no ano seguinte a escola seria fechada e os alunos transferidos para outra comunidade distante para estudar.

As mães, pais e os membros da comunidade Carnáuba resistiram ao processo de fechamento,<sup>4</sup> inicialmente, contestando a Secretária de Educação e sua equipe e, posteriormente, utilizando

---

<sup>4</sup> Sobre as lutas das famílias pelas escolas acessar: <https://www.asabrazil.org.br/26-noticias/ultimas-noticias/10435-comunidades-rurais-de-sume-pb-lutam-com-tra-o-fechamento-de-escolas-do-campo>.

como tática de luta, a escrita de uma carta denúncia a qual foi enviada a uma emissora de rádio local e lida no programa da prefeitura municipal. Um mês após o fechamento da escola, os prejuízos causados às crianças pelo longo deslocamento eram evidentes, desde adoecimentos a faltas constantes à escola. Ao fazer constar todos estes argumentos em uma carta dirigida ao prefeito, a escola retornara seu funcionamento na comunidade.

No mesmo processo de conversação e convivência frequente com minha comunidade de origem constato que existem contemporâneos meus, da Carnaúba, que atualmente não sabem ler, nem escrever.

A minha região, Cariri Paraibano, assim como no Brasil, tem bases e pesadas heranças escravocratas. A expropriação do direito à educação, especialmente para as populações rurais, é uma fatídica realidade com a qual nos deparamos.

Em 2017, matriculei meus dois filhos menores na escola da Carnaúba, em decorrência da minha mudança de residência para o sítio. Foi nostálgico ver meus filhos estudando na escola que eu estudei, trilhando a mesma estrada que fiz por alguns anos, criando memórias e afetos impossíveis de serem experimentados nas escolas urbanas.

No final de 2017, na esteira da negação do direito à educação, eis que surge uma nova ameaça de fechamento da escola da Carnaúba. Fomos avisados através do rádio que a escola não funcionaria mais em 2018. Recomeçamos a luta, desta vez mais ampla pois estavam ameaçadas de fechamento três escolas do campo localizadas nas comunidades rurais Carnaúba, Pitombeira e Mandacaru.

Já prevíamos que as consequências do fechamento das três escolas seriam catastróficas. Recentemente uma mãe relatara quão duras e cruéis foram estas consequências. Socorro, da Comunidade Pitombeira, relatou que seu filho adquiriu sérios problemas de saúde em decorrência do fechamento da escola.

- Na época que a escola fechou, ele tinha 8 anos. Eu não o matriculei na Escola do Poço da Pedra (comunidade para onde

seriam nucleadas as escolas da Carnaúba e Pitombeira), e sim na escola sede da cidade. Ele saía de casa muito cedo, em torno de 5:30 da manhã. Ele não se alimentava nem em casa antes de sair, nem na escola; só ao chegar, por volta das 13:00. Com isto, ele foi adoecendo, enjoando. Passou-se um tempo, ele adoeceu mais grave e passou cinco dias internado no hospital de Sumé e não se chegou a um diagnóstico sobre seu adoecimento. Neste interim, foi internado também em Campina Grande, no hospital da criança e também não se conseguiu um diagnóstico preciso. Ele ficou por um tempo afastado da escola por motivo de adoecimento. Após um período de adoecimento e várias crises, onde ele ficava rolando na cama enjoado e com dores na barriga, foi diagnosticado com esofagite, gastrite e inflamação no trato digestivo. Todas estas doenças em decorrência do fechamento da escola.

Outra mãe da Comunidade Assentamento Mandacaru lançou uma carta com os seguintes dizeres:

### **E eu, não sou uma mãe?**

Sumé-PB, 13 de agosto de 2024.

*Eu sou Iara Raimundo da Silva, desde os 7 anos de idade moro no Assentamento Mandacaru, Zona Rural de Sumé-PB. Sou filha de Ivonete Raimundo da Silva e Ronaldo Niculau de Lima. Sou mãe de quatro filhos: Israel Isaias da Silva de 15 anos, Islane Cecilia da Silva Almeida, de 13 anos, Ismael Isaac da Silva Almeida de 04 anos e Islan Moises da Silva Almeida de 02 anos. Minha profissão é agricultora. Trabalho todos os dias com roçado, vazante, com a criação, dia de serviço, campeando, fazendo cerca, faço carvão, tiro ração, coloco água na carroça de jegue, além das atividades de dona de casa. Em todas estas atividades as crianças estão comigo e correndo riscos de cair da carroça, de um animal pegar, de se perderem no mato (porque quando estou cortando lenha para fazer carvão eles estão ali por perto, mas as vezes me distraio e eles saem). Se ficar em casa correm o risco de se queimar, levar um choque elétrico, um animal machucar (exemplo: vaca, cachorro, jumento, etc.). Essa situação não é só*

*comigo, mas com muitas e muitas trabalhadoras rurais que não tem como deixar seus filhos seguros para ir trabalhar. Vendo esta situação eu pergunto: eu não sou uma mãe?*

*Eu vejo as mães da zona urbana com direito a creche, com o direito de deixara criança segura para ir trabalhar e as crianças do rural vão para a escola depois de quatro anos de idade, o desenvolvimento é outro, diferente da criança que começa a ir para escola com 1 ano de vida. Nós gostaria muito de adquirir uma creche para nossas crianças. Aqui no sítio, perto de nós. Não temos outra alternativa a não ser andar com as crianças correndo todos estes riscos.*

Iara Raimundo da Silva, do Assentamento Mandacaru, a despeito de tantas outras mulheres residentes nos territórios rurais, encarnam uma denúncia, uma reivindicação, um chamado ao duplo direito: Educação do Campo, no Campo e reconhecimento das mulheres trabalhadoras rurais enquanto mães que buscam autonomia financeira, equidade de gênero e superação da invisibilidade, portanto, necessitam que o Estado lhes assegure direitos.

Em 2024, as três comunidades rurais Carnaúba, Pitombeira e Mandacaru e suas escolas fechadas passaram a compor uma pesquisa de doutorado em curso, onde esta autora busca analisar o processo de resistência das famílias camponesas ao fechamento de três escolas do campo, localizadas nessas comunidades.

## **Referências**

ARQUIVO NACIONAL. **Palmatória**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2021. Disponível em: [https://historialuso.an.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5827:palmatoria&catid=2084&Itemid=121](https://historialuso.an.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5827:palmatoria&catid=2084&Itemid=121)

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GROMANN, de G. C. T.; GOUVEIA NETO, S. C. de. O Projeto Logos II na formação de professores em Rondônia (1976-1993): análise de uma experiência. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 6, p. e105720, 2020. DOI: 10.31417/educitec.v6i.1057. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1057>. Acesso em: 16 out. 2024.

## O SAMBA DE COCO DO POVO XUKURU DO ORORUBÁ

Daniel Everson da Silva Andrade

### Por que escrever um poema?

Faz muito tempo que na velha Escola Eurico Queiroz, na cidade de Bezerros-PE, um dos meus lugares prediletos era a singela “biblioteca” que lá se encontrava. Foi ali, que pela primeira vez me deparei com a poesia de Roraima Alves da Costa, João Cabral de Melo Neto e Manuel Bandeira, os primeiros poetas que ampliaram minha visão de mundo para tantos outros mundos da literatura. Naquela época, eu era um adolescente de 14 anos, hoje um quarentão, ainda ando escanchado na sela da poesia com o mesmo prazer que galopava no ano de 1998. Assim quando me deparei com a ideia deste livro pensei logo: vou escrever um poema, vou falar das minhas andanças (pesquisas) na Serra do Ororubá, que se misturam com música, encanto e porquê não, poesia também? Acabei escrevendo uns versos mais livres do que a mata verde que ocupa a paisagem serrana do território indígena: sem métrica, com rima, sem rima e marginal como a periférica inspiração que vem nortear, ou seria melhor, suleando meus livros.

### De sambada pela Serra do Ororubá

acordo contente e me ergo da cama  
o dia está só começando  
hoje irei subir a serra  
serra do ororubá  
onde se encontra um país  
dentro de um brasil  
um mundo que não é só encantado  
mais que tem encantos mil

estou indo encontrar os meus amigos  
xukuru do ororubá  
coloco meu capacete verde neon  
e dou a partida na minha potentíssima 50cc<sup>1</sup>  
estou na cidade de Pesqueira-PE  
onde tem um castelo  
mas que pelas barbas de Marx  
não tem nenhum rei

é cedo muito cedo  
e antes de colocar os dois cavalos  
da moto para trabalhar  
encaro a serra<sup>2</sup> que abraça a cidade  
com todo seu viço e frescor  
e ela me encara de volta com um olhar materno

pego o beco  
e a primeira paisagem urbana  
que os meus olhos comem  
é a estação cruzeiro  
com sua pracinha  
onde o barzinho da esquina  
pastoreia seus bêbados todos os dias

logo cruzo o fórum  
e Engles me livre  
de um dia desses eu ser jurado ali  
quicá perder a virgindade  
do meu réu primata  
em seguida contorno a praça da rosa  
que rosa não sei

---

<sup>1</sup> Motoneta 50cc;

<sup>2</sup> Serra do Ororubá, onde está localizado o território do Povo Indígena Xukuru do Ororubá.

e me dano pelo centro da cidade  
num sobe e desce ladeiras

num piscar de olhos  
estou na PE-219  
que atravessa o território indígena  
desde a serra  
passando pelo agreste  
que se entrelaça com a ribeira  
num grande abraço de Venn

minha primeira parada  
é na aldeia lagoa  
onde irei encontrar  
com Edinaldo Xukuru  
*xenupre xiurijar*<sup>3</sup>  
camarada empenhado  
em manter pulsando  
o coração do samba de coco

é na aldeia lagoa  
onde todos anos  
acontece a sambada de coco  
de aniversário do  
do *toype do ororubá*<sup>4</sup>  
gente de todo lugar  
vem botar a serra para dançar  
e foi no 6<sup>a</sup> aniversário  
que fui lá comemorar  
com muito samba de coco  
e muita gente feliz a sambar

---

<sup>3</sup> Índio irmão (vocábulo Xukuru).

<sup>4</sup> Grupo de Samba de Coco da Aldeia Lagoa; ouça aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=EzWpfen5NCg>;

depois de cair no trupé  
até a poeira levantar  
segui o caminho  
para Aldeia Caetano  
lá fui encontrar  
com Lenildo Carlos  
responsável pela renovação  
do samba de coco na serra  
com seu grupo marakas  
repleto de jovens guerreiro(a)s

Lenildo compositor de mão cheia  
canta seu cotidiano  
a aldeia e os encantados  
e já me disse que não troca o território  
por nenhuma cidade de São Paulo

lá falamos sobre projetos  
e a gravação de um disco  
que já está nas plataformas  
e ficou muito bonito<sup>5</sup>  
do terreiro do Lenildo  
é possível avistar a casa  
do mestre Pirrila  
um velho coquista  
do povo xukuru  
bom de improviso  
é o cantor e compositor  
do samba de coco  
origens do ororubá  
ele será o próximo amigo  
que nós iremos visitar

---

<sup>5</sup> Você poderá ouvir o disco no link a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=9msYxy3ABII>.

na casa do mestre Pirrila  
fui muito bem recebido  
suquinho com bolacha  
e um papo *muy amigo*  
sigo agora o meu caminho  
para mais um outro destino

lagoa Caetano adentro  
meu próximo proseado  
foi com Sebinha da banana  
mais um guerreiro xukuru  
que abriu seu baú de memórias  
para o podcoco<sup>6</sup>  
o octogenário toype<sup>7</sup>  
narrou histórias  
de sambadas de coco  
de quase 7 décadas atrás  
não deixando ser esquecido  
o nome do coquista Luis bigode  
que embalou muitas festas  
com seu ganzar na mão.

de volta à cidade  
para findar minha viagem  
paro a moto no Bairro do Prado  
e na companhia de Edinaldo  
visitamos o mestre Luís Timóteo  
o mais velho mestre coquista  
do povo xukuru do ororubá  
guerreiro dos mais simpáticos

---

<sup>6</sup> Projeto cultural (Podcast) que visa fazer um resgate oral das histórias que norteiam o fazer do Samba de Coco na Serra do Ororubá, contribuindo com a manutenção dos grupos em atividade.

<sup>7</sup> Ancião, velho sábio - na língua Xukuru.

nos contou histórias  
de indígenas e escravos  
e disse que veio dali  
o samba de coco  
que até hoje resiste  
no São João do Prado

é pandeiro  
é triângulo  
é bombo e ganzar  
instrumentos de percussão  
que colocam o samba de coco  
para pulsar na veia da cultura

de repente estou de volta em casa  
mas me sinto transformado  
muitas histórias ouvi  
e ficou tudo registrado  
nos Anais da minha memória  
esse povo encantado  
xukuru do ororubá  
com seu coco asambadado

# ESCREVER COMO QUEM BRINCA<sup>1</sup>

Fernanda Maria Santos Albuquerque

Eu só sei escrever brincando e aprendi isso ao realizar pesquisas na Área da Educação em um Programa de Pós-graduação no agreste contemporâneo. Sou uma *professoraestudante*<sup>2</sup> desta faixa que atravessa o Nordeste brasileiro, onde territorializam-se outros possíveis para pensar a escrita e a pesquisa, a universidade e a escola, o estudo e o mundo.

Desterritorializando a linearidade hegemônica que pesa sobre estes, problematizamos uma escrita brincante, uma pesquisa invencionática, uma universidade pública e uma escola igualitária, de um estudo cuidadoso em mundo comum, a partir de Haddad e Santos (2015), Manoel de Barros (2018), Masschelein (2023), Masschelein e Simons (2013) e Tatián (2023).

## Uma escrita brincante

Esta expressão agencia o convite deste livro para pensar diferentes estéticas escriturísticas, minha experiência de estágio docência em uma turma de estágio supervisionado na Educação Infantil e experiências de estágio supervisionado em Educação Infantil, publicadas por Haddad e Santos (2015).

---

<sup>1</sup> Este capítulo deve-se, em grande parte, à professora Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles, aos encontros, às conversas, aos estudos e às orientações acadêmicas com a mesma – a quem sou muito grata.

<sup>2</sup> Ao compor essa expressão, inspiramo-nos em Ferrazo e Alves (2018, p. 47), que propõem a imbricação entre elementos como o espaço e o tempo (*espaçotempo*) para sobrepor as dicotomias herdadas pelo modelo de pesquisa produzido dentro do discurso hegemônico do paradigma moderno. Nessa direção, propomos a expressão *professoraestudante* no intuito de tensionar a linearidade hegemônica instalada entre o aprender e o ensinar e vice-versa.

Ao pensar sobre minha estética escriturística, lembrei do que havia dito à minha professora orientadora dos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco: “Eu só sei escrever brincando”. Desse modo, ganha forma uma escrita brincante, uma dimensão ético-estético-política da pesquisa em Educação - uma vez que a escrita não representa a pesquisa, mas a compõe, tece-se junto à pesquisa.

Esse agenciamento também alcança o estágio docência, parte da Pós-graduação *stricto sensu*. Em meio à realização da pesquisa no Curso de Doutorado, realizei o Estágio de Docência em uma turma de estágio supervisionado, na Educação Infantil, do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

O Estágio de Docência aconteceu durante a primavera do ano de 2024. Em meio à florada dos pés de ipê amarelo, rosa e branco, tecemos um plano de imanência, (des/re)territorializações e criações (Deleuze; Guattari, 1992); problematizamos o Estágio de Docência enquanto acontecimento, campo de possibilidades; produzimos afetos; vimos saltar o pensamento, como em uma conversa: “friccionando-se as palavras de cada um com as palavras dos outros e, ao mesmo tempo, as palavras com as coisas, com o mundo, com o que vemos e com o que sentimos” (Larrosa, 2016, p. 168).

Um dos exercícios de pensamento do estágio aconteceu durante uma conversa com Haddad e Santos (2015), a partir da publicação de suas experiências com o estágio supervisionado em Educação Infantil, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Nessa publicação, as autoras refletem sobre os caminhos percorridos no estágio supervisionado para alcançar a condição de adulto atípico, termo utilizado por Corsaro (2005), para se referir a uma postura não adultocêntrica de adentrar o universo infantil.

Com isso, Haddad e Santos (2015) também se aproximam do conceito e dos critérios de uma brincadeira definidos por Brougère (2008; 1998), afirmando que a brincadeira é uma atividade

qualificada por uma ação livre e dirigida pela própria criança (sujeito ativo de todo o seu processo) e que possui critérios. Com base em Brougère (1998), Haddad e Santos (2015) expõem que: (1) a brincadeira supõe uma comunicação específica, atribuindo outro sentido às significações de vida comum, remetendo ao faz de conta; (2) a brincadeira é iniciada a partir da decisão da criança, e não por proposta do adulto; (3) a brincadeira pressupõe a criação de regras durante o seu desenvolvimentos, que precisam ser evidentes e negociadas entre as criança; (4) a brincadeira é uma ação sem consequências, um *espaçotempo* de experiências; e (5) a brincadeira é permeada por incertezas, pois não se pode prever seu desenvolvimento, nem dimensionar sua extensão.

Após relatar estratégias e equívocos no estágio supervisionado na Educação Infantil, buscando a condição de adulto atípico em meio às brincadeiras das crianças, Haddad e Santos (2015) compreendem que o importante é deixar-se levar pelo percurso da brincadeira, sem inquirir as crianças com perguntas ou sugestões. Conforme as autoras, “É escutar mais do que falar, sentir mais do que pensar, é descobrir que se envolver no faz de conta e trilhar os caminhos que a criança a convida a percorrer é mágico e encantador. Não precisa temer” (Haddad; Santos, 2015, p. 40).

Essa conversa com Haddad e Santos (2015) possibilitou pensarmos no estágio supervisionado na Educação Infantil e no estágio docência, como uma brincadeira, onde: (1) espera-se o convite para entrar na sala de aula, para compor outro *espaçotempo*, outra língua; (2) espera-se hospitalidade (Derrida, 2003), deixando-se hospedar e hospedando sem propor/impôr seu próprio *espaçotempo*, sua própria língua; (3) dispomo-nos a ver o estágio como pela primeira vez, sem proteção, sem convicções, sem papéis e padrões preestabelecidos de docentes, estudantes ou crianças; (4) abandona-se o funcionalismo da prática, a representação, e pensa-se o fim em si mesmo; e (5) nada e nenhum mundo sofre interrupção, mas onde tudo sofre intervenção, onde rostos e mundos são criados, pois não se faz docência sem rostos e cada rosto é um mundo (Simonini, 2019).

Assim também podemos pensar a escrita, uma escrita brincante, onde: (1) supõe-se um *espaçotempo* e uma língua em alteridade, porque escrever transporta a gente para outros *espaçotempos*, outras línguas; (2) abandona-se a si mesmo, sem saber o que será de si ao hospedar e ser hóspede junto a outros autores, em outros textos, em textos outros; (3) passa-se de autor a leitor, sem domínio; (4) perde-se o objetivo da escrita seguidas vezes; e (5) não se sabe aonde se chega, podendo chegar a um rascunho, um ensaio, um capítulo ou uma pesquisa, um rosto e um mundo: uma *professoraestudante* no agreste contemporâneo que brinca por entre salas de aula da Educação Infantil à Pós-graduação, por entre leituras, escritas e a pesquisa em educação.

### Uma pesquisa invencionática

Uso a palavra para compor meus silêncios.  
Não gosto das palavras  
fatigadas de informar.  
Dou mais respeito  
às que vivem de barriga no chão  
tipo água pedra sapo.  
Entendo bem o sotaque das águas  
Dou respeito às coisas desimportantes  
e aos seres desimportantes.  
Prezo insetos mais que aviões.  
Prezo a velocidade  
das tartarugas mais que a dos mísseis.  
Tenho em mim um atraso de nascença.  
Eu fui aparelhado  
para gostar de passarinhos.  
Tenho abundância de ser feliz por isso.  
Meu quintal é maior do que o mundo.  
Sou um apanhador de desperdícios:  
Amo os restos  
como as boas moscas.  
Queria que a minha voz tivesse um formato  
de canto.

Porque eu não sou da informática:  
eu sou da invencionática.  
Só uso a palavra para compor meus silêncios  
(Barros, 2018, p. 25).

Manoel de Barros *invencionar* rostos e mundos com palavras em poemas, ele invencionar palavras em sua poesia. Nosso desejo é *invencionar* rostos e mundos com a pesquisa em educação, é *invencionar* a pesquisa em educação no agreste contemporâneo. Desejamos ser da *invencionática* junto a Manoel de Barros, pensar nas palavras de outras formas, com espanto ou sorriso no rosto; escrevê-las com dúvidas e atrevimento, assumindo incoerências e despropósitos; compor silêncios.

Escrever o que ainda não fora dito, “ler o que jamais fora escrito” (Didi-Huberman, 2018, p. 38), assim pensamos a docência do agreste contemporâneo. Este é nosso objeto de estudo e, como tal, “não é um objeto de conhecimento a ser adquirido por sujeitos individuais, mas sim um objeto que nos leva a pensar e que tem de ser buscado e ‘observado’” (Masschelein, 2023, p. 217).

A busca e a observação da docência no agreste contemporâneo levam-nos a pensar em sua composição, suas linhas. As imagens abaixo dão-nos pistas para uma cartografia (Deleuze, 1922) desta docência neste território:

**Figura 01 - Agreste contemporâneo**



Fonte: Acervo da autora (2023).

**Figura 02 - Imagem do estudo desbotada**



Fonte: Acervo da autora (2024).

**Figura 03** - Cena de estudo contemporânea



Fonte: Acervo da autora (2024).

**Figura 04** - Crianças de 03 anos na escola: curiosidade



Fonte: Acervo da autora (2024).

**Figura 05** - Rostos e mundos da Educação Infantil no agreste contemporâneo



Fonte: Acervo da autora (2024).

**Figura 06** - Tramas e dobras de uma rede no agreste contemporâneo



Fonte: Acervo da autora (2024).

Coisas e acontecimentos são constituídos por linhas, por isso, tudo tem sua geografia, sua cartografia, seu mapa - conjunto de linhas diversas funcionando ao mesmo tempo (Deleuze, 1992, p. 47). A cartografia da docência no agreste contemporâneo parece ser composta por *professorasestudantes*, sob um céu quase sem nuvens; ensino e estudo (vice-versa e simultaneamente); escolas, universidades e suas salas de aula; curiosidades; rostos e mundos infantis; redes e suas curvas, tramas e nós. Estas linhas, como em uma rede, podem assumir aspectos mais rígidos e binários, por vezes, são mais flexíveis, e podem ainda ser tortuosas.

Deleuze e Parnet (1998) descrevem as linhas como molares, moleculares e de fuga. Mas, também podemos pensá-las como linhas brincantes, invencionáticas, que: (1) perpassam *espaçostempos* lisos e estriados (Deleuze; Guattari, 1997); (2) as quais não se pode manter, forçar ou conter; (3) elas possuem velocidades próprias que podem variar; (4) e podem ou não levar a outros *espaçostempos*; (5) as linhas brincantes não refutam e nem confirmam hipóteses, mas tensionam os processos de subjetivação e a produção de mundos. Este modo de pensar a realidade e, por conseguinte, a pesquisa e a escrita é brincante é invencionático porque é maquínico, move-se e provoca o movimento (Deleuze, 1992).

De igual modo, podemos pensar a escola e a universidade, enquanto agenciamento de linhas molares, moleculares e de fuga que brincam com a realidade, atribuindo-lhe outras possibilidades sem negar ou firmar nenhum rosto, nenhum mundo.

### **Uma universidade pública e uma escola igualitária: de um estudo cuidadoso em um mundo comum**

A universidade produz e expõe o conhecimento publicamente. A universidade envolve um público e faz o público, colocando o conhecimento e sua produção à prova pública, pensando-os coletivamente (Masschelein, 2023). A universidade só pode ser pública. Não se faz universidade sem o público.

As aulas, os seminários e as palestras, não tratam apenas da exposição pública do conhecimento, mas do próprio movimento coletivo de produção do conhecimento. Algo e alguém se tornam público nestes momentos. Em outras palavras, algo é publicado nestes momentos, torna-se público, e algo acontece com quem vive estes momentos, torna-se um público. Neste momento, a universidade aproxima-se da escola. Ao tratar de algo público em público, estudantes e acadêmicos se movimentam em um tempo de suspensão, o qual é o tempo específico do *studium* e da *scholé* (Masschelein, 2023).

Em defesa da escola pública, Masschelein e Simons (2013) tomam o escolar por *scholé*, que, em síntese, é tempo livre. A *scholé* é uma invenção política da *polis* grega e surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia Antiga, suspendendo uma ordem desigual baseada na raça e na natureza das pessoas, às quais eram atreladas bondade e sabedoria (Masschelein; Simons, 2013).

Desse modo, a escola oferece a possibilidade do tempo livre, a escola liberta o tempo da produção e/ou da produtividade, e aqueles que nela habitam podem transcender a ordem social (econômica e política) e suas posições (desiguais) associadas (Masschelein; Simons, 2013). O tempo livre permitiu a aquisição de bondade e de sabedoria, criando/pressupondo a possibilidade de igualdade entre as pessoas. A escola, portanto, é uma questão de igualdade, defendem Masschelein e Simons (2013).

Dentre outras questões que definem o escolar, como a suspensão, a profanação, a tecnologia, a preparação, a responsabilidade pedagógica, o amor, a atenção e o mundo, os autores indicam que a igualdade é o ponto de partida e o fim da escola. A escola cria a igualdade, possibilita o escape de estudantes de seu mundo da vida e de seu (aparentemente predestinado) lugar e posição na ordem social (Masschelein; Simons, 2013).

Ao passo que cria igualdade, a escola provoca admiração e temor, pois liberta e, ao mesmo tempo, ameaça gerações. Entre a tradição e o novo, a escola segue sendo um território atravessado

por cada um(a) e atravessando cada pessoa, criando rostos e mundos. Aqui, a universidade e a escola se atravessam novamente, pois partilham os processos de subjetivação e o mundo.

Sobre o mundo, corroboramos a compreensão de Tatián (2023, p. 113), de que “Diferentemente da Terra ou do Universo, o mundo é aquilo que é indeterminado e que a cada nova geração precisa ser concebido e criado”. Com abertura e confiança em desconhecidos(as) e no desconhecido que está por vir - ou por construir (Tatián, 2023), a universidade e também a escola cuidam do mundo ao estudá-lo, garantindo-lhe continuidade. Assim, a universidade pública e a escola igualitária tornam-se são territórios para um estudo cuidadoso de um mundo comum.

### **A interrupção de uma brincadeira, de uma pesquisa e de uma escrita: outros rostos, outro mundo**

Não se interrompe uma brincadeira sem que o choro ou a irritação venham à tona. Não se interrompe uma pesquisa sem que se ressoem necessidades e possibilidades. Não se interrompe um texto sem que perguntas ou dúvidas ressoem. É preciso espaço e tempo até que a brincadeira, a busca e as palavras simplesmente percam a graça e sejam deixadas de lado, até um próximo encontro, outro convite, outros rostos e outro mundo.

Desse modo, na interrupção desta escrita ressoam as seguintes perguntas: quanto *espaçotempo* temos para brincar na escola e na universidade? Temos *espaçotempo* para *pesquisarescrever* como quem brinca? Como se forja *espaçotempo* na universidade e na escola para se dedicar ao que nos é comum, à vida e ao mundo? Como as crianças presentes nesse texto, mais curiosas do que estudantes, uma *professoraestudante* do agreste contemporâneo brinca com tudo isso, até que tudo isso perca a graça, restando a possibilidade de assumir outros rostos e outro mundo.

## Referências

BARROS, M. de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2008.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Dossiê Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. **Educ. Soc**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200008> Acesso em: 17 jan. 2025.

DELEUZE, G. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.5. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Trad. Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Munõz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DERRIDA, J. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade**. Trad. Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

DIDI-HUBERMAN, G. **Atlas, ou, O gaio saber inquieto**. Trad. Márcia Arbex e Vera Casa Nova. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

FERRAÇO, C. E.; ALVES, N. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos. *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S.

(org.). **Conversas como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 41-64.

HADDAD, L.; SANTOS, L. M. M. dos. “Não, não mate a bruxa! Ela é nossa amiguinha!”: entrada, aceitação e participação na cultura de pares em uma experiência de estágio supervisionado em Educação Infantil. **Revista Poiésis**. UNISUL, v. 9, n. 15, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.19177/prppge.v9e15201524-43> Acesso em: 17 jan. 2025.

LARROSA, J. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MASSCHELEIN, J. Notas sobre a universidade enquanto *studium*: o lugar do estudo coletivo público. In: BÁRCENA, F.; LÓPEZ, M. V.; LARROSA, J. **Elogio do estudo**. Trad. Carlos Maroto Guerola. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2023.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: Uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.

SIMONINI, E. Linhas, tramas, cartografias e dobras uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas. In: GUEDES, A. O.; RIBEIRO, T. (org.). **Pesquisa, alteridade e experiência**: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

TATIÁN, D. O estudo como cuidado do mundo. In: BÁRCENA, F.; LÓPEZ, M. V.; LARROSA, J. **Elogio do estudo**. Trad. Carlos Maroto Guerola. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2023.



## PESQUISA ATIVISTA E A QUESTÃO INSURGENTE DA LGBTFOBIA

Filipe Antônio Ferreira da Silva

Sonhei que voltei pra minha escola  
José Roberto em Lage-Grande-Catende-PE  
Estava com minha mãe e eu já era adulto  
Era um evento na escola  
No sonho, eu vi todas as crianças que estudaram comigo dentro do  
parque  
Elas estavam divididas das pessoas por uma película  
Quando vi que minhas amigas e amigos da escola estavam lá  
Comecei a procurar minha criança  
Eu lembro que procurei todas as crianças com cabeça grande e grandes  
cachos crespos  
Porque, assim, eu achei que eu me encontraria mais rápido  
Minha mãe esteve de mãos dadas comigo o tempo todo  
Teve muita paciência esperando que eu me encontrasse, e me deu  
suporte  
Todas as professoras me reconheceram adulto e me olhavam com doçura  
E faziam o mesmo com a minha mãe  
O sonho acabou, e eu não encontrei a minha criança<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Versão que fiz da música: “Lalange”, da cantora, compositora e atriz trans Liniker, composição essa do seu primeiro álbum solo “Indigo Borboleta anil”, de 2021. A música é um dueto com Milton Nascimento, cantor e compositor, entidade viva da música popular brasileira.

**Figura 1** – Comemoração do dia do livro na escola José Roberto, Lage Grande- PE



Fonte: Acervo pessoal (1998).

Pautando um pouco da minha jornada, produzida por uma sociedade heteronormativa, a minha orientação sexual (meu desejo, meu comportamento sexual e minha identidade) foi fabricada como não existente, portanto, não-credível de existência. Desde a minha infância na Educação Básica até a adolescência no Ensino Médio não era recomendado falar sobre sexo, desejo sexual, camisinha, gravidez, e por hipótese alguma evocar o termo “homossexual”. A primeira vez que alguém me chamou de bicha<sup>2</sup> foi na escola, no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Um desses meninos que tentam a todo custo chamar atenção de todos, que muitas vezes vivencia um cenário de violência e abandono familiar, que adquire com o passar do tempo o comportamento antissocial e de um prazer pela violência, pelo poder da linguagem, pelo medo que provoca. Eu não sabia na

---

<sup>2</sup> Termo popularmente usado no Brasil contra a população de homossexuais. O termo usado como cunho homofóbico é usado com violência, preconceito e discriminação por pessoas homofóbicas. Já em espaços de sociabilidade LGBT é usado como linguagem de resistência e orgulho.

época o que seria ser uma “bicha”, mas ao ser interpelado daquele jeito, na frente de toda a turma, eu sentia que não era coisa boa.

Muitos problemas psicológicos enfrentados por pessoas que são vítimas da homofobia estão fundamentados na culpabilização de si que passam a compreender que o seu desejo por pessoas do mesmo sexo é uma deficiência que eles não conseguem superar, o que acaba promovendo uma internalização da hostilidade social que levam muitos a tirarem a própria vida. O processo de enfrentamento da homofobia passa pelo questionamento e a problematização da lógica heterossexista, que propaga a hierarquia entre as sexualidades, assim como ocorreu com as raças (Silva *et al.*, 2020, p. 13).

Mas estes termos bicha, bichinha, viado, viadinho, gay, gayzinho, mão-mole e mulherzinha me acompanharam toda a minha trajetória escolar. Doía muito ser interpelado por esses estereótipos. Ao passo que eu começava a entender que era diferente dos meninos das turmas onde estudava, procurei uma maneira de me defender. Sem o apoio da escola nos xingamentos, procurei nos livros *O mundo de Sofia*, de Ostein Gaarder, os romances psicológicos de Machado de Assis, o regionalismo de José de Alencar, uma profunda imersão nos contos e romances de Clarice Lispector, entre outros), a minha forma de lutar contra o preconceito homofóbico. Ao passo que me tornava na escola o melhor aluno da turma, os meus colegas, por algumas horas, esqueceram que eu era “diferente” do modelo de masculinidade deles. E foi assim até a conclusão do Ensino Médio.

Ao escrever sobre minhas narrativas subjetivas mediante minha identidade gay, me coloco também como um pesquisador e ativista da pauta LGBTQ+. Ao ingressar na UFPE, no Centro Acadêmico do Agreste, para o Curso de Pedagogia, em 2011, as motivações evocavam a saída de casa, do interior da Mata Sul, uma cidade de pouco mais de 10 mil habitantes, ruralizada, mentalidades subalternas, patriarcais, preconceito e violência constantes com qualquer possibilidade de fuga ou desvio do cânone da cisheteronormatividade.

**Figura 2** – Defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Pedagogia da UFPE/CAA, 2016



Fonte: Acervo pessoal (2016).

Mas sempre fui um pouco audacioso, e esperto também, e fiz da minha passagem pela graduação um local de resistência. As discussões forjadas sobre identidade, sexualidade, gênero, comportamento sexual e diferenças me eram atrativas, me faziam questionar o (C)istema, mas sempre com respaldo e respeito, cautela, passos contados. Mesmo em um espaço acadêmico, há mentalidades conservadoras, obscuras, cristãs, que negam, ocultam ou simplesmente desejam fortemente a não existência, nesse caso, a minha EXISTÊNCIA e a de OUTROS/ÀS corpos inconformados, inapropriados, insubmissos, rejeitados, descartados, produzidos como não existentes.

**Figura 3** – Manifestação pacífica de junho de 2013



Fonte: Acervo pessoal (2013).

Ao ingressar no Projeto de Extensão do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina<sup>3</sup>, coordenado pela professora Dra. Allene Lage, descobri um jeito de protagonizar minha identidade homossexual, forjada nos movimentos sociais e tendo como base as epistemologias de luta e resistência, credíveis de existência, contra o desperdício da experiência (Santos, 2000).

Conceitua Varella (2016, p. 482):

---

<sup>3</sup> Constitui-se num projeto que agrega movimentos sociais, projetos sociais e funciona como espaço de diálogo e articulação. Trata-se de uma estrutura de extensão, pesquisa e ensino, inter e transdisciplinar que tem por temática central os processos de luta, resistência e organização da sociedade civil, com foco principal nos movimentos sociais, sua dimensão educativa e sua contribuição para a democratização da sociedade. Este projeto nasceu em junho de 2007 e a cada ano vem ganhando espaço, credibilidade e visibilidade entre os movimentos sociais da região e outras instituições acadêmicas (Lage, 2013, p. 09).

Desse modo, o diferencial do campo da pesquisa militante é que, para além da reflexão teórica, as críticas teórico-metodológicas e epistemológicas geraram ricas articulações entre a teoria e a prática. Em outras palavras, foi possível efetivamente a produção compartilhada de conhecimento orientada para a ação transformadora, através de uma contínua retroalimentação entre os marcos teóricos e as práticas transformadoras dos movimentos organizados, modificando tanto o referencial teórico quanto às ações práticas das coletividades. Criou-se, na realidade, a perspectiva da práxis, ao imbricar a produção de saber com a geração de ações transformadoras em um processo multidirecional, o que aprofunda sobremaneira a ruptura da proposta teórico-prática da pesquisa militante.

Em 2014, fui convidado pela Secretária da Mulher de Caruaru, Katherine Lages, a integrar a equipe da Gerência de Direitos Humanos, lotada dentro da Secretaria Especial da Mulher, da Prefeitura Municipal de Caruaru. Aos 23 anos, me tornei o mais jovem assessor municipal de políticas públicas para o público LGBT+ do Estado de Pernambuco. Com uma grande responsabilidade, trabalhei na formulação de políticas públicas, formações de diversidade sexual, campanhas formativas entre outras atribuições em prol da população LGBT de Caruaru-PE. Com base no princípio de universalidade dos direitos humanos, aspirou-se a criação e implementação de uma política pública de direitos humanos para o público LGBT mais participativa, com uma participação social de diversos segmentos, tendo como objetivo comum, o combate à toda forma de LGBTfobia e a promoção da cidadania LGBT.

A construção de políticas públicas em defesa de uma cultura de Direitos Humanos em Caruaru-PE estava em crescimento e visibilidade. A defesa e garantia de direitos humanos de pessoas LGBT têm se embasado por meio de uma série de ações, individuais e coletivas, com o entendimento de que os direitos da população LGBT são direitos humanos. A perspectiva adotada na época pela assessoria LGBT da Prefeitura de Caruaru/Pernambuco, defende

que os temas gênero, identidade de gênero, orientação sexual e diversidade sexual devem ser consideradas pela política educacional e social como uma questão de direitos humanos, nesse sentido, a assessoria trabalha na legitimidade de múltiplas e dinâmicas formas de expressão de identidade, práticas sociais e formas de saber, até agora estigmatizada em função da logística heteronormativa. Além disso, promoveu ações didático-pedagógicas nas escolas voltados a garantir igualdade de direitos e de oportunidades a todo o grupo, independente de diferenças de gênero.

Dessa forma, a assessoria LGBT da Prefeitura de Caruaru/Pernambuco precisou estudar questões relativas a gênero, orientação sexual, Identidade de gênero e sexualidade no terreno da ética e dos direitos humanos, visto a partir de uma perspectiva emancipadora na criação das políticas públicas em respostas às demandas apresentadas. Entre as ações da Assessoria LGBT, estão a conquista do Decreto Municipal de número 050/2014, que garante a população trans de Caruaru o uso do nome social nas Repartições Públicas do município. Também o acompanhamento de pessoas trans no traslado ao Hospital das Clínicas de Recife para a ala trans, parcerias com vários núcleos de Direitos Humanos, para a substituição do nome civil para o nome social. Cine Diversidade Sexual nas escolas municipais e estaduais; Dia municipal de combate à LGBTfobia, via proposta de Lei; Campanhas nas redes sociais e em material impresso sobre o Decreto 050/2014, do Nome Social da população trans; e seminários nas Universidades, trazendo o debate de diversidade e enfrentamento da LGBTfobia.

**Figura 4** – Campanha Institucional da Prefeitura de Caruaru em parceria com o coletivo LGBT+ Lutas e cores em comemoração ao dia 17 de maio - Dia de luta internacional contra a LGBTfobia



Fonte: Acervo pessoal (2016).

Durante dois anos e 5 meses (2014/2016), eu vivenciei uma experiência importante de muita luta e resistência contra o ideário LGBTfóbico naturalizado em Caruaru-PE. Mesmo fazendo parte de uma gestão municipal, meu ativismo continuou firme nos espaços acadêmicos e sociais. Foi nesse momento que participei da criação do Coletivo LGBT Lutas e Cores, com outros jovens LGBTs que buscavam combater as opressões LGBTfóbicas na cidade e pontuar um coletivo livre de hierarquizações, se tornando hoje como um dos maiores coletivos de enfrentamento da LGBTfobia do interior de Pernambuco.

**Figura 5 – II Semana Nordestina da Visibilidade Trans**



Fonte: Acervo pessoal (2015).

Mediante trajetória e andanças articulados nos movimentos sociais e de lugares institucionais, como a Universidade e a gestão pública municipal, me vejo dentro dessa ecologia sexual e de gênero, me transbordo, sou possuído por uma epistemologia que é forjada no ativismo, no dia-a-dia, na escola, no grupo da igreja, no trabalho, na Universidade. A teoria Outra, a fala Outra, o comportamento Outro, a diferença Outra, a insurgência Outra que é produzida e é vivida, passível de luto e de resistência.

As novas demandas de uma sociedade do conhecimento trazem consigo os enquadramentos do sistema neoliberal, de base capitalista, dessa forma, sua razão de mundo redesenham o cenário das grandes empresas, definem novos comportamentos e habilidades, mediante a “intelectualização” do sistema produtivo e profissional. Sendo assim, as ações pedagógicas vão se adaptando a processos de subjetivação (e objetivas) e produção de conhecimento.

É dentro desses vários contextos que a contemporaneidade é evocada sob o signo de sociedade do conhecimento, pedagógica, que participa dos processos de globalização e da terceira revolução industrial, ao se utilizar das mais sofisticadas e inovadoras

tecnologias e o seu uso constante em uma também sociedade do consumo. Tais mudanças são acionadas por processos de novas demandas sociais, percorrendo o caminho histórico das lutas de classes e das emancipações de raça, gênero e sexualidade.

A pesquisa militante, totalmente abissal ao pensamento colonial, patriarcal e sexista, me coloca no fogo de Salem, me reconhece, me tatua, me deixa vivo para lutar contra a doutrinação LGBTfóbica (Borrillo, 2010). É subjetiva, machuca, deixa cicatrizes. O ativismo é vivido na pele, tatua a pele. Viver, intensamente, uma luta diária, é propor sempre novas emancipações sociais, sexuais e de gênero. É tarefa árdua, comprometida. É pesquisa<sup>4</sup> forjada nas relações sociais, com propósito, com rigor, com competência, com vida. Segundo Varella (2016), a pesquisa militante entende o conhecimento científico como uma:

Construção social, historicamente localizada e, por isso, necessariamente contingente, isto é, os conhecimentos são temporalmente e espacialmente situados e ligados a determinadas formas de organização social e política e a específicas concepções de mundo, sendo inverídica a universalidade através da qual o discurso científico se externaliza. Nesse sentido, todos os teóricos e cientistas sociais servem a interesses sociais e políticos específicos, consciente ou inconscientemente, sendo que, muitas vezes, o silêncio ou a forçada neutralidade revelam na realidade um compromisso com as desiguais condições sociais existentes. Deste modo, qualquer projeto de pesquisa que aborde as desigualdades e se comprometa a buscar vias para sua superação supõe uma postura política do pesquisador (Bringel *et al.*, 2016, p. 476).

Propor uma imaginação epistemológica e democrática no seio da pesquisa ativista/militante, é acima de tudo, desestabilizar a razão metonímica e sua postura de razão social e educacional. É assumir riscos, desafios e tensões, forjar novas epistemologias e subverter textos canônicos, que com o tempo, transformaram

---

<sup>4</sup> Despensar, desresidualizar, desracializar, deslocalizar e desproduzir. A reconstrução é constituída pelas cinco ecologias (Santos, 2006, p. 115).

minha identidade, meu comportamento e meu desejo numa não existência, numa ABJEÇÃO (Butler, 2019).

**Figura 6** – Defesa pública da minha dissertação de mestrado no PPGEduc-UFPE-CAA



Fonte: Acervo pessoal (2019).

E, dentro desse caldeirão produzido como ausente, as identidades e pós-identidades LGBTs+ surgem como insurgentes, insubmissos. Desviam na norma e da regra, pautam outros cosmopolitismos ecológicos (Santos, 2006), outras heterotopias (Foucault, 2009). E desse deslocamento (Butler, 2019) a ecologia dos reconhecimentos<sup>5</sup> (Santos, 2006) é um caminho ativamente produzido pela comunidade LGBT para romper com preconceitos, discriminações e violências.

---

<sup>5</sup> As lutas feministas pós-coloniais, camponesas, dos povos indígenas, dos grupos étnicos, de gays e lésbicas trouxeram à ribalta um âmbito mais amplo de temporalidades e subjetividades, convertendo concepções não liberais de cultura em recurso indispensável para as **novas formas de resistência**, de formulação de alternativas e de criação de esferas públicas subalternas e insurgentes (2006, p.111).

Boaventura (2002), em seu clássico texto: “Sociologia das ausências e das emergências”, provoca o cânone da colonialidade<sup>6</sup> e sua razão metonímica<sup>7</sup>, abrindo fissuras e deslocamentos para novas possibilidades de existência, resistências. Desviando e desestabilizando as epistemologias forjadas como autênticas, verdadeiras, naturais, CIENTÍFICAS.

E Boaventura (2006, p. 102) decreta:

Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, **como uma alternativa não-credível ao que existe**. O seu objecto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças (Santos, 2006, p. 102, grifo meu).

A sociologia das ausências é um caminho possível para desestabilizar a razão metonímica, pois a partir de uma perspectiva analítica e epistemológica as ausências produzidas e forjadas nas dicotomias da razão metonímica são (relidas e contam uma nova história, uma nova experiência e uma nova possibilidade de existência pela liberdade. São acionadas como reais, concretas e possíveis.

É credível a história das mulheres sem a dominação patriarcal dos homens, é possível viver a identidade, o desejo e o comportamento homossexual sem as regras e as normas do pensamento heterossexual. É possível uma escola que tenha em seu currículo uma educação não-sexista sem precisar produzir dualismo entre meninos e meninas.

---

<sup>6</sup> A colonialidade é um dos elementos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo (Quijano, 2009, p. 73).

<sup>7</sup> Que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria-prima (Santos, 2006, p. 85).

Diante de tal trajetória, hoje, como um estudante de Pós-graduação em Educação (Doutoramento) e tendo a oportunidade de escrever cientificamente sobre a problemática do enfrentamento da LGBTfobia, por meio de novos códigos pedagógicos culturais, e a busca da valorização da diversidade sexual, as minhas experiências somada as vozes de vários pesquisadores/as de gênero, sexualidade e educação se tornam mais um construto de relevância social e acadêmico para contribuir com a desestabilização da cena da LGBTfobia nas escolas e na sociedade.

Por “outra razão do mundo”, como bem evoca os pesquisadores Dardot e Laval (2016), a luta contra a perversidade da razão neoliberal está numa revolução em curso, se avolumando, e é nas pedagogias dos movimentos sociais que encontraremos resistências e lutas coletivas, imaginando, criando e buscando uma imaginação política (Dardot; Laval, 2016), epistemológica e democrática (Santos, 2006) que seja capaz de romper com práticas discriminatórias, violentas, fascistas, antidemocráticas. Argumenta Guattari (1980, p. 45):

O que caracteriza os novos movimentos sociais não é somente uma resistência contra esse processo geral de serialização da subjetividade, mas também a tentativa de produzir modos de subjetividade originais e singulares, processos de singularização subjetiva.

As ações, práticas pedagógicas e políticas produzidas pelos novos movimentos sociais buscam a desestabilização das práticas fascistas e discriminatórias que as oprimem e silenciam, historicamente. Nesse jogo de poder, os novos movimentos sociais se erguem criando outras formas de vida, de experiências, singularidades e práticas sociais, mas também a luta por justiça social e reconhecimento de sua identidade ou pós-identidade mediante confronto com a razão canônica da doutrinação heterossexual (Borillo, 2010).

## Referências

BORRILLO, D. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRINGEL, B.; VARELLA, R. V. S. A pesquisa militante na América Latina hoje: reflexões sobre as desigualdades e as possibilidades de produção de conhecimentos. **Revista Digital de Direito Administrativo**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 474–489, 2016. DOI: 10.11606/issn.2319-0558.v3i3p474-489. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdda/article/view/115609>.. Acesso em: 28 jan. 2025.

BUTLER, J. **Corpos que importam**: Os limites discursivos do “sexo”. São Paulo: Editora N-1 Edições, 2019.

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

FOUCAULT, M. **O Corpo utópico, as heterotopias**. São paulo: Editora N-1 Edições, 2009.

GUATTARI, F. **Revolução Molecular**: pulsões políticas do desejo. Rio de Janeiro: Editora brasiliense, 1985.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. de S.; MENEZES, P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, B. de S. **A Gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, outubro, 2002, p. 237-280.

SILVA, D. S. N.; MIRANDA, M. H. G. de. SANTOS, M. do C. G. Homofobia e interseccionalidade: sentidos condensados a partir de uma pesquisa bibliográfica. **Interritórios**. Revista de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v.6, n.10, 2020.



# TRAJETÓRIAS TECIDAS NO TEMPO: ESCREVIVÊNCIAS POÉTICAS DE RESISTÊNCIA E ESPERANÇA NO ATO DE PESQUISAR

Isaias da Silva

## **Introdução: ir, sobretudo, em frente**

Minha escrita é um ato de (re)existência, um movimento de recusa aos padrões que tentam silenciar o que pulsa em mim. Escolho uma estética que me permite transitar entre as palavras, as vivências e os afetos que constituem minha trajetória. Essa escrita constitui-se a partir de minhas experiências, aqui compreendidas como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca” (Larrosa, 2002, p. 21). Esta escolha não é casual; ela nasce do chão em que meus pés pisaram/pisam, do campo que me ensina que as histórias de cada sulco na terra são tão importantes quanto as palavras que registramos nos (con)textos acadêmicos. Aqui, escrevo para transformar vivências em escrevivências.

A estética poética que habito não é apenas um recurso literário, é um ato político. Insurgir-se contra os modos hegemônicos de escrita é afirmar que nossas experiências, muitas vezes, marginalizadas, são também conhecimento legítimo. Neste texto, faço da palavra um território de resistência, onde a linearidade dá lugar a tramas de memórias, esperanças e deslocamentos. Cada frase é uma semente lançada no solo fértil das histórias que formaram e formam minha caminhada.

Desse modo, este texto é um convite que visa instigar o potencial transformador da escrita criativa de forma crítica, inspirado pela proposta de Freitas (2010, p.11):

desligue a tomada da coerência para visitar mundos onde desenvolver exercícios ficcionais, transcrever releituras de experiências vividas, sintetizar observações, o divertirá. Voos audaciosos, histórias singulares, o deixarão entretido no enredo e poderá ocorrer o estímulo para mergulhos abissais no interior de si mesmo.

Assim, o ato de desligar a tomada da coerência para explorar lógicas/mundos outros e, ao mesmo tempo, estimular profundos mergulhos abissais, é a possibilidade de (re)escrever histórias. Desse modo, ponto que minha trajetória não se limita a um percurso acadêmico, é atravessada pela força das pessoas e dos territórios que me constituem. Cresci entre plantações, vendo nos gestos de meus pais agricultores a insistência em acreditar que a educação poderia transformar destinos. É dessa vivência que emergem os afetos que me movem a escrever, a pensar e a questionar os paradigmas impostos pela colonialidade. Minha escolha pela escrevivência poética é também uma forma de retribuir ao campo as histórias que me confiou.

Este texto é, portanto, um convite a sentir-pensar-viver a pesquisa em educação como espaço de criação e insurgência. Assim, mais do que narrar minha trajetória, proponho refletir sobre as possibilidades de habitar a escrita de forma a afirmar as potências de um saber que não separa vida e pesquisa. Nas páginas que se seguem, deixo-me ir, sobretudo, em frente, sendo atravessado pelas memórias e experiências que fizeram de mim não apenas um pesquisador, mas alguém que resiste e cria a partir do que vive.

### **Entre linhas e sulcos: a estética que me (re)faço**

Minha estética de escrita se desenha como um ato de plantar sementes em um solo fértil. Ela emerge da vida que pulsa entre as plantações, das vozes que ecoam no campo e das histórias que nunca encontraram espaço nos moldes rígidos da academia. Escrevo como quem cultiva a terra: com cuidado, paciência e o desejo de fazer florescer algo que resista ao tempo e à opressão.

Cada palavra carrega as marcas do chão que me formou. Escrever, para mim, é um exercício de pertencimento. Não posso dissociar minhas palavras do campo, de minha origem. Cada frase que construo carrega as marcas de um território historicamente marginalizado, mas pleno de saberes.

Ao optar pela escrevivência poética, afirmo minha conexão com o chão que me dá forças para sonhar. É nesse chão que a estética escolhida se enraíza, reafirmando que há beleza e potência naquilo que o sistema colonial/capitalista/urbanocêntrico tentou apagar. Assim, retomamos o texto poético de Elemar Luciano Pereira Bilha, Militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, desde 1992. Licenciado em Arte/Educação pela Universidade Federal do Piauí. Especialista em Educação Contextualizada para o Desenvolvimento no Semiárido na Perspectiva da Educação do Campo, ao refletir sobre o Ser Poeta:

Será que ser poeta é somente  
Cavalgar sobre as palavras  
Será que ser poeta é somente  
Buscar rimas, e organizar estrofes.  
Talvez a poesia precise de cor  
Ser pintada com a terra  
Porque é com a terra que muitos  
Pintores expressam em seus quadros  
A cor humana, e assim a poesia.  
Seria humanizada.  
Ser poeta talvez seja ser capaz de misturar  
Seus pés aos pés que caminham  
Na escuridão das madrugadas  
Buscando o raiar das alvoradas  
Ser poeta talvez seja dar voz e ouvir  
A terra, a água, as árvores e em especial.  
Ao camponês personagem da história  
Que interage e respeita o meio em que vive  
E a vida.

Ser poeta é amar a terra e a vida  
Porque somente quem ama é capaz  
De lutar por ela até suas últimas forças (Bilha, 2015, p. 95).

Nessa perspectiva fui me fazendo poeta, partilhando experiências fui me (re)fazendo e atribuindo sentido aos meus (des)caminhos. Minha infância, vivida entre plantações e dificuldades, ensinou-me que a narrativa hegemônica não contempla o campo. É como se estivéssemos fora do tempo, alheios à modernidade. Mas foi ali, brincando de escolinha e aprendendo meu nome com galhos secos na terra, que descobri o poder transformador da palavra. Essa descoberta constrói não apenas minha escrita, mas toda a minha trajetória acadêmica. Assim, optar por uma escrita que flerta com o poético é recusar os moldes impostos pela colonialidade do saber. As normas da academia no viés eurocêntrico, muitas vezes, tentam silenciar as vozes que vêm das margens. Ao resistir, (re)escrevo meu lugar no mundo, afirmando que minha história e meu estilo de escrita são legítimos. Escolho, assim, narrar minha história com as ferramentas que me foram dadas: a vivência, o pertencimento e o afeto.

Minha escrita é também um ato de (trans)formação ao (re)contar minhas experiências, questionando e rompendo as heranças coloniais que historicamente negaram aos filhos(as) agricultores(as) analfabetos(as), o direito de ser-estar no mundo e de produzirem conhecimentos. Quando criança escondia a origem camponesa como quem tenta apagar um rastro. Hoje, percebo que essas raízes constituem minha identidade. E ao trazê-las para minha narrativa, deixo que outros também reconheçam suas próprias potências.

As escolas com classes multisseriadas do campo em que trabalhei foram mais do que espaços de ensino; foram laboratórios de aprendizados mútuos e seguem sendo espaço-tempo e motivação de pesquisa. Nestas instituições, pude perceber que o conhecimento do campo não é menor ou inferior. É um saber que pulsa em cada história contada ao pé da árvore. É esse saber que

me inspira a escrever com a leveza de quem narra vivências cotidianas, mas com a profundidade de quem carrega a ancestralidade.

O campo me ensinou que a escrita pode ser comunitária. Cada frase que traço não é apenas minha; ela é fruto das histórias que vivi e das pessoas que estão comigo. Minha estética de escrevivência é, portanto, um ato coletivo. É a voz de meu pai, de minha mãe e de todos aqueles que, mesmo no silêncio, carregavam um saber ancestral. Ao escrever, presto homenagem a todos(as) que ao longo da história tiveram suas vozes silenciadas pela lógica colonial/capitalista/urbanocêntrica.

Nessa direção, ao escolher a escrevivência, rejeito a neutralidade. Minha escrita é engajada, ética e política. Ela reflete a luta por uma educação que respeite as diversidades e os territórios. Não escrevo para convencer; escrevo para ressoar, para reverberar as vozes daqueles(as) que não se encontram nas narrativas dominantes. É nesse pulsar que encontro minha força.

A resistência está na forma, mas também no conteúdo. Meu texto não segue uma linearidade tradicional porque minha história não é linear. Assim como o campo tem suas curvas, meus parágrafos se dobram sobre si mesmos, criando caminhos que se cruzam e se complementam. A estética poética que escolho é a expressão mais genuína de minha trajetória, cheia de idas e vindas, visto que cada palavra é uma tentativa de materializar o que o campo me ensinou: o respeito pelo tempo, a paciência do cultivo, a importância de olhar para o outro. Escrever, para mim, é mais do que um ato acadêmico; é um ato de vida. É a reafirmação de que existo e resisto, mesmo quando as estruturas tentam me calar.

Minha estética de escrita não é apenas uma escolha pessoal; é uma homenagem às vivências que me constituem. Ao escrever, trago para o papel as vozes que me ensinaram/ensinam a ser quem sou. É uma escrita que desafia, que desconstrói, mas que, acima de tudo, constrói novos (des)caminhos para pensar e fazer a pesquisa em educação. Assim, entre as linhas e os sulcos, vou narrando minha história. Escrever é minha forma de resistir, de criar e de

sonhar com um mundo onde todas as vozes possam ser ouvidas. Desse modo, é nessa estética de escrevivência que encontro minha força, minha liberdade e meus (des)caminhos.

### **Costurando vivências: o campo como sujeito-território**

O campo é mais do que um espaço físico; é um território de memória e resistência, onde as histórias se entrelaçam como raízes sob a terra. Cada vivência ali se transforma em narrativa viva, em aprendizado que não se limita à sala de aula. Meu compromisso com o campo é o de narrar suas histórias sem máscaras, trazendo à tona as vozes de quem o habita e as memórias que ele preserva.

Ao trabalhar em escolas com classes multisseriadas, vi o campo como sujeito e não apenas como cenário. Cada planta, cada rio, cada pessoa trazia consigo um pedaço da história local, uma memória que resistia ao tempo e ao silêncio. Era impossível ensinar-aprender-pesquisar sem ouvir o campo, sem dialogar com ele. Ali, aprendi que a escola só faz sentido quando se integra ao território e às vivências que nele habitam.

O campo não fala por meio de palavras, mas de gestos e marcas deixadas na terra. A enxada traça histórias que o tempo não apaga, e os passos dos(as) trabalhadores(as) constroem uma narrativa coletiva. Escrever sobre/com o campo é transformar os silêncios em palavras. Cada projeto pedagógico e pesquisa que desenvolvi buscou costurar essas vivências ao processo educativo. Ao integrar práticas pedagógicas às vivências do campo, compreendi que a educação ali não pode ser um modelo imposto, precisa emergir das histórias e saberes locais. Pesquisar no contexto da Educação do/no Campo mostraram que a aprendizagem pode ser construída em diálogo com a comunidade, valorizando suas histórias e reafirmando seu pertencimento ao território.

O campo é também resistência, suas histórias desafiam as narrativas hegemônicas que tentam apagá-lo. Cada prática pedagógica que realizamos foi um ato de insurgência contra a lógica que insiste em tratar o campo como inferior. As crianças que

participaram dos projetos aprenderam a se orgulhar de suas raízes e a transformar sua realidade a partir do conhecimento.

As escolas com classes multisseriadas foram espaços onde vi o campo se afirmar como sujeito. Os estudantes, ao fotografarem suas comunidades e criarem narrativas a partir delas, reafirmaram que o campo não é um espaço vazio, mas um território cheio de vida e histórias. Desse modo, sinalizo minha concepção enquanto pesquisador na área da Educação que “se a escola é o fim de nossas pesquisas e de tudo que escrevemos, o resultado de nossas pesquisas deveria a ela chegar e, de algum modo, a ela beneficiar” (Garcia, 2011, p. 16).

Nesse sentido, pontuo que os meus processos formativos no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA), nos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação Contemporânea, constituem-se como espaços-tempos transformadores na minha formação pessoal, acadêmica e profissional. Esses processos foram determinantes na construção de uma visão crítica sobre os desafios e as transformações da educação, oportunizando-me trilhar (des)caminhos teórico-metodológicos outros para compreender, refletir, intervir nas questões educacionais com um olhar outro.

Desse modo, esses elementos seguem intensamente contribuindo com minha formação enquanto docente e pesquisador através de “uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida [...]” (Walsh, 2009, p. 14). Imbuído nessa concepção de construção e produção de saberes outros, buscamos realizar um mapeamento analítico acerca das produções científicas.

Cada prática formativa que desenvolvemos foi um passo para relacionar as histórias locais à sala de aula. O campo, então, não era apenas um pano de fundo, mas um ator essencial na construção do saber. Essa integração fortaleceu os laços entre escola e comunidade, mostrando que a educação é uma construção coletiva.

Minha trajetória no campo me ensinou que ele é um espaço de fabulação. As histórias que ouvi se tornaram parte do meu repertório pedagógico, inspirando aulas e projetos. Incorporar essas narrativas à prática educativa foi uma forma de mostrar aos estudantes que o campo é também imaginação e criação. Minha escrita reflete as vivências que costurei ao longo dessa jornada. É uma tentativa de traduzir em palavras a riqueza e a complexidade do campo. Ao narrar essas histórias, reafirmo que o campo é mais do que um espaço; ele é sujeito de sua própria história, capaz de criar e resistir.

Nas escolas do campo, a educação é mais do que um processo formal, é um ato de resistência. Ao integrar o campo ao currículo, transformamos a escola em um espaço de pertencimento e criação. Essa experiência me mostrou que a educação é uma ferramenta poderosa para afirmar a identidade e a história dos povos camponeses.

A partir dessa ótica, seguimos nos questionando/pesquisando sobre as possibilidades outras de sentir-pensar-viver a escola por meio de práticas curriculares plurais e colaborativas, constituídas em diálogo com a comunidade camponesa em instituições escolares que atuam com professora(or) responsável. Práticas realizadas na fronteira entre as expectativas dos povos-territórios camponeses e práticas curriculares docente-gestoras.

Dessa forma, nossa incursão no campo das lutas, resistências e proposições por uma Educação do/no Campo enquanto direito dos povos camponeses (Caldart, 2012), centra-se na provocação e proposição de uma escola com classes multisseriadas que rompa com os axiomas definitivos, possibilitando, assim, que sujeitos, identidades, saberes e territórios protagonizem saberes-histórias outras que venham a constituir as práticas curriculares das escolas.

Nessa direção, partimos da compreensão de que essa prática curricular se configura no diálogo, na articulação, na tensão e na proposição de saberes-fazeres outros que contribuam com a permanência e a construção de escolas com classes multisseriadas enraizadas em seus contextos político-territoriais.

A educação, do ponto de vista de uma reflexão político-pedagógica, possibilita-nos compreender a escola e, logo, o currículo, enquanto um espaço-tempo fruto de tensões, embates e proposições que refletem perspectivas e cosmovisões diversas. Por isso, a prática curricular forja e é forjada no processo de construção social, política, cultural e econômica de povos-territórios, e dessa forma torna-se um percurso formativo e transgressor da linearidade.

Desse modo, deixo-me molhar pelas águas que irrigam os solos férteis da Educação do/no Campo e sinalizo que minha escolha pela escrevivência poética é, também, uma homenagem ao campo. Cada palavra que escrevo é uma tentativa de devolver a ele a voz que lhe foi tirada pela perspectiva colonial. É um ato de reexistência, uma forma de reafirmar que o campo é um lugar de potência e criação. Assim, ao costurar vivências, reafirmo que o campo não é apenas cenário, mas sujeito de uma história intercultural crítica e repleta de vida. Minha escrita busca traduzir essa riqueza, transformando as memórias do campo em palavras que resistem e inspiram.

### **Reverberações da estética poética na pesquisa e na educação**

A estética poética transforma a pesquisa em educação em um espaço de reexistência, onde narrativas que antes eram silenciadas encontram voz. Escolher este caminho é rejeitar a ideia de que a produção acadêmica deve ser desprovida de afetos e de vivências. É, ao contrário, afirmar que o saber é atravessado pela vida, pelas memórias e pelos territórios que nos constituem. Assim, a escrita poética inaugura novos possíveis para pensar-fazer pesquisa.

Na pesquisa, a escrita poética não é um recurso estético apenas; ela é um ato político. Ela desafia o discurso hegemônico que separa a razão do afeto, o corpo da mente. Ao incorporar vivências pessoais e coletivas, a pesquisa se torna mais humana, conectada àqueles que a leem e aos sujeitos que a inspiram. Este é fazer de uma escrita que não teme se emocionar, que convida o(a)

leitor a sentir e refletir. Ao humanizar o saber, a estética poética rompe com a linearidade que tantas vezes domina os textos acadêmicos. Cada curva, cada desvio, é uma oportunidade de aprofundar o olhar e perceber nuances que poderiam passar despercebidas. É na curva da narrativa que a pesquisa encontra sua humanidade, seu potencial de tocar e transformar. Nesse sentido, me permito brincar com as palavras e assim sinalizar que:

No território da educação, vou plantar,  
Um campo vasto, onde sonhos vão brotar.  
Com esperança e olhos no horizonte,  
A pesquisa é fonte, é vida em constante.  
No livro, cada página é um chão,  
A plantar perguntas, colher inspiração.  
É luta e descoberta, saber em construção,  
Possibilidades outras, rumo a transformação.

Por entre teorias, um mundo a se revelar,  
Os (des)caminhos da prática vêm nos desafiar.  
Das vozes do campo, da cidade, da nação,  
A pesquisa escuta, transforma o coração.

Que a pesquisa nos leve a desvendar,  
Os mistérios da terra, do céu, do mar.  
Que em cada pergunta, a coragem brote,  
E a busca incessante jamais nos falte (Autorial).

Desse modo, a escolha da escrita poética é também um gesto ético. É uma recusa às formas de escrita que excluem, que elitizam o saber. A poesia, ao contrário, abre portas, cria conexões. Ela permite que a pesquisa dialogue com públicos diversos, tornando-se mais acessível e inclusiva. Ao optar por este caminho, o pesquisador afirma seu compromisso com uma educação que se destina a todos(as).

O laço de reconhecimento e de pertença começa a florescer em mim como um girassol que busca sempre a luz do sol para se nutrir,

crescer. E que, na ausência do sol, busca em seus pares a força para seguir se fortalecendo. Fui assim, enquanto um girassol, buscando entender a pesquisa e me formar individual e coletivamente. O acesso à pesquisa me possibilitou compreender que “não se trata de definir uma identidade fixa, mas, bem pelo contrário, de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo” (Nóvoa, 2017, p. 1118). Assim, fui compreendendo que minha identidade de ser-estar pesquisador começou a ser construída a partir da ação-reflexão-ação da realidade na qual estamos sendo constantemente inseridos(as).

Nesse viés, na Educação do/no Campo, a estética poética tem um impacto profundo. Ela valoriza os saberes locais e cria pontes entre o conhecimento acadêmico e as experiências vividas. Projetos como os que desenvolvi com comunidades camponesas mostram que a escrita pode ser uma ferramenta para reafirmar identidades e fortalecer laços comunitários. O campo, então, não é apenas o contexto da educação, mas seu sujeito-território ativo.

A fabulação é outro elemento essencial da estética poética. Ela permite imaginar novos horizontes, criar possibilidades que ainda não existem. Na pesquisa em educação, fabular é um ato de coragem, pois é imaginar o que a educação pode ser além de suas limitações atuais. A poesia, nesse sentido, é uma ferramenta poderosa para inspirar mudanças.

As práticas pedagógicas inspiradas na estética poética têm o poder de transformar a relação dos sujeitos com o território. Elas convidam os estudantes a se verem como parte de um todo maior, a perceberem que suas histórias têm valor. Essa transformação não é apenas intelectual; ela é emocional, afetiva. É na emoção que a aprendizagem ganha profundidade.

Na pesquisa, a escolha da escrevivência poética é um ato de resistência contra a desumanização do saber. Ela reintroduz o sensível no espaço acadêmico, resgatando o que muitas vezes é perdido em meio às exigências de neutralidade e objetividade. Ao escrever com o coração, o pesquisador lembra que o saber também

é vida. A estética poética também rompe fronteiras entre disciplinas. Ela permite que a pesquisa dialogue com a literatura, com a música, com as artes. Essa interdisciplinaridade enriquece o saber, mostrando que ele não precisa estar confinado a um único formato. Ao escrever poeticamente, o(a) pesquisador(a) atravessa fronteiras e convida o(a) leitor(a) a fazer o mesmo.

Diante disso, as idas e vindas de minha trajetória não linear colocam-me na condição de produtor de conhecimento. Dessa forma, esse caminhar revela que, na condição de estudantes/pesquisador(as)-trabalhadores(as), vamos nos considerando “mais do que simplesmente existindo, como seres fazedores de seu ‘caminho’ que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao ‘caminho’ que estão fazendo e que assim os refazem também” (Freire, 2007, p. 97). Esse (des)caminhar vai revelando possibilidades de existência e resistência no campo sociopolítico-pedagógico de se sentir-pensar-viver a pesquisa e se tornar pesquisador(a) em Educação Contemporânea, no que se refere a possibilidades outras de se dizer-fazer no/com o mundo.

Nas considerações destes pensamentos aqui desenhados, reafirmo que a estética poética não é apenas uma escolha estilística, mas uma postura ético-política. Ela desafia os moldes tradicionais da academia e convida o(a) pesquisador(a) a pensar fora das estruturas estabelecidas. Ao abraçar a escrevivência poética, não apenas escrevemos, mas criamos. Não apenas narramos, mas (trans)formamos.

### **(In)conclusões: o caminho se faz caminhando**

Escolher a escrevivência poética como estética de escrita não é apenas uma decisão estilística, mas uma postura de resistência e criação. É afirmar que a pesquisa em educação pode e deve dialogar com a vida, com os territórios e com as histórias que formam os sujeitos. Este capítulo buscou costurar vivências, trazendo o campo como um sujeito ativo e evidenciando as potências que emergem de uma escrita que respeita a singularidade das trajetórias.

A escrita poética não se limita a narrar; ela reverbera, desestabiliza e provoca. Ao incorporar os afetos, ela torna a pesquisa mais humana, mais conectada aos leitores(as) e aos (con)textos que a inspiram. Na educação do campo, essa abordagem se mostra especialmente poderosa, permitindo que os saberes locais sejam reconhecidos e valorizados. É nesse espaço de diálogo que a estética poética encontra sua força transformadora.

Ao longo deste texto, reafirmei que a pesquisa em educação precisa ser também um ato ético e político. A escolha da escrevivência poética é uma recusa às formas hegemônicas de produção do saber, que muitas vezes excluem e silenciam. Assim, seguimos acreditando e militando que:

Em cada pergunta, um mundo outro a se abrir,  
Saber que pulsa, sujeitos a se dizer.  
Colho na escrita o que emerge da vida,  
Raízes profundas que fazem crescer.  
Entre os diálogos, há histórias inteiras,  
Vozes caladas gritando socorro.  
Interligo memórias, ouço os sujeitos-territórios,  
Vivências que gritam: juntos somos mais fortes!  
Ênfase dada ao que o olhar não vê,  
Na pesquisa, histórias a desvelar,  
Campo e sujeitos a se interligar,  
Insistem em dizer: há muito a (re)criar.  
As perguntas são sulcos, sementes a brotar.

Porque pesquisar é olhar com criticidade e afeto,  
Ouvindo o que o silêncio quer contar e ensinar.  
É (re)escrever com respeito, com olhos atentos,  
Tecendo caminhos para histórias transformar.  
Imprimir nas palavras as narrativas de um povo,  
Costurar saberes, (re)fazer em ação, pois  
A pesquisa é poesia, é campo, é sujeito, é (trans)formação (Autorial).

Desse modo, queremos aqui fazer uma aposta em uma escrita que fabula novos possíveis, que imagina uma educação

intercultural crítica, criativa e enraizada nas vivências dos sujeitos. No caminhar (in)conclusivo deste texto quero deixar um convite aberto. Um convite para que outros(as) pesquisadores(as) se deixem atravessar pela estética poética, para que suas palavras sejam sementes que floresçam em múltiplos territórios. Porque, no fim, escrever poeticamente é resistir, mas também criar. É acreditar que, entre as linhas e os sulcos, há sempre espaço para a esperança.

## Referências

BILHA, E. L. P. Ser Poeta. *In*: APIAIM, A. de; BILHA, E. L. P. **Armas, Flores e Amores**: a luta que se faz poesia e a poesia que se faz luta. Cachoeira do Sul: Editora Monstro dos Mares, 2015, p.95.

CALDART, R. S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, L. **Profundidade azul**: histórias extraordinárias. Recife: FacForm, 2010.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos-para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio *et al.* **Para quem pesquisamos**: para que escrevemos – o impasse dos intelectuais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-41.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 19, p. 20- 28, jan. abr. 2002.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 47, n. 166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-42.



## ESCRITOS (SOBRE)VIVÊNCIAS: CONSTRUÇÕES EPISTEMOLÓGICAS-ONTOLÓGICAS DO SER

João Paulo de Azevedo Silva

Um texto é sempre uma contraversão, subversão, um desejo de contracolonizar, quando propõe-se a realizar múltiplas tarefas e não **unilateralizar** a existência. Foge à regra casual e causal, na medida que adapta modos e maneiras de fazer-pensar: colocar o corpo para **brincar/dançar/gingar/movimentar** enquanto **pensa/reflete/imagina/idealiza**, em sentidos construtivos, por meio do contato (sentir-pensar) com as árvores, os rios, os mares, as gentes e vidas, as musicalidades encontradas nas cotidianidades.

Um experimentar/degustar na/da/com vida, e tentar anunciar por meio de letras, organização textual, regras ortográficas etc., etc., etc. é, portanto, uma tarefa de **Ensaio** porque ele permite que as figuras caligráficas adentrem e sejam atravessadas pelo sensível, pelo toque suave da vida. Testar, em sentido de afetividade-reflexão, as vivências por meio da escrita.

Sabe... aqueles sentimentos, afetos, percepções, sentidos, que atravessam e tecem e constroem a existência de uma psiquê e de um corpo vivo-inteiro? Pois bem... e isso! Pensamos-sentimos-imaginamos tal qual nos sugere, em uma reflexão, Jorge Larrosa: “a razão não deve dominar a vida, deve enamorá-la, e são justamente as formas de escrita com capacidade de enamorar a vida, quer dizer, de capturá-la e dirigi-la desde dentro, as que desapareceram” (Larrosa, 2003, p. 105).<sup>1</sup>

Degustamos o presente vivo-inacabado que rasga a nossa carne igual a uma navalha, sentimos, em suas múltiplas performances, sensações, silhuetas, faces o viver aqui e agora. Expondo-se, permitindo-se, dizemos para a vida: ‘eis-me aqui’,

---

<sup>1</sup> Para mais informações, sugerimos a leitura de Larrosa (2003).

como em um transe amoroso entre o profético-místico, com a imensidão do Todo-Tudo que é e há.

Por isso, estar em sentidos contrários ao casual, normal, ordinário, levou-me a perceber que:

Julgam-me pelas ideias;  
Julgam-me pela quantidade de melanina;  
Julgam-me pelo comportamento;  
Julgam-me sempre que podem e se acham no direito de fazer.<sup>2</sup>

Esses fatos atravessados carregam pesos e levezas que podem ter variadas possibilidades de sentir-pensar-imaginar sobre os mesmos acontecimentos. Como um 'subalterno que fala'<sup>3</sup>, sinto-anuncio um pouco do que aconteceu aqui dentro. Sendo sempre pluriexistencial, contendo a negritude como âmago da reflexão. Porque aprender sobre ser negro foi, e tem sido, muito importante. Tinha sido uma carência existencial. Uma conta não paga comigo mesmo, um reencontro.

Diante desses saberes, aprendi a superar situações vivenciais anteriores à minha existência nesse corpo. A produção e a vivência-experiência, por longos anos, dentro do universo acadêmico fortaleceram em mim uma repulsa, envergonhamento, de tudo que era ancestral e raiz para o povo do qual faço parte. Depois, esse mesmo universo ampliou os horizontes epistêmicos, apresentando as riquezas da África e de suas populações tanto em território africano como na Diáspora.

A pedagogia do cristianismo que alcançou meu corpo e meus sentidos na juventude, contribuíram para o afastamento de manifestações culturais que fortalecem e empoderam corpos negros/as, tais como o RAP, capoeira, samba etc. No *locus* cristão-ocidental, como em alguns outros espaços de cultura diferente da minha, a exemplo da escola, não se pode demonstrar alegria corporal. O corpo é receptáculo da alma, vazio, e tem que estar em

---

<sup>2</sup> Texto escrito em 18 de junho de 2019, editado em 2 de dezembro de 2019.

<sup>3</sup> Referência ao livro *Pode o subalterno falar?*, de Spivak, Gayatri Chakravorty.

constante vigilância para não cometer delitos contra o Divino, perante os personagens que indicam controle e medo.

Tem-se que manter o corpo estático, se possível sentado, mudo, com os olhos arregalados para o horizonte como se fixa em um ponto metafísico. Mas, por intermédio de uma linhagem ancestral, movimentada pela energia vital (axé), meu cérebro acompanhava, silenciosamente, os movimentos do meu corpo. Em sentido contraversivo, contracolonizador.

Na cultura diferente da qual tenho linhagem, saberes, modos ancestrais, tem-se uma maneira de relações interpessoais com a família que é peculiar, exemplo: eles não têm o hábito de "dar"<sup>4</sup> a benção aos pais, avós/avôs, tios/tias e ancestrais e de chamar mainha e painho<sup>5</sup>, mas de papai e mãe ou mamãe. Aprendi que dar a benção a mainha e painho, são meios de receber proteção espiritual ao sair e ao chegar em casa. Como se eles fossem os portadores das proteções sagradas de um lar.

Por isso, como aqueles que anunciam os meios de 'sobreviver' no mundo dominado por uma cultura diferente que tenta nos impor uma universalização humana, aconselha sobre "saber chegar e sair nos lugares"<sup>6</sup>. Aconselham-me sobre meios e modos de dar importância para a vida. O respeito aos/as anciãos/ãs. Na cultura de lá impõem-nos modos de sermos aceitos, é o que chamam de colonização, né? Aquela coisa que desumaniza para depois ensinar o que é humanidade.

Assim, ao longo dos anos fui educado-instruído a colocar sob lentes de desumanização a mim e a todos minimamente parecidos comigo. Desde antes da minha chegada a esse mundo, foi construído com ajuda das múltiplas linguagens (corporal, simbologia, verbal etc.), um emblema sobre as populações que

---

<sup>4</sup> Sentido de pedir, solicitar

<sup>5</sup> Mainha e painho confluem com o dialeto da região Nordeste do Brasil. Em outras partes do país, podem ocorrer diversas variações.

<sup>6</sup> Ditado popular encontrado entre a negritude no Brasil, meio pelo qual sugere códigos de comportamentos para saber sobressair a determinadas situações.

estão fora dos limites do que é denominado aceitável, isto é: branco/a, cis-hétero, cristão/ã.

Em alguns lugares em que se permite falar um pouco da cultura da qual faço parte, diz-se que ela é oral e só se transmite saber por meio de conversações. O que não é mentira, mas é uma meia verdade e, nesse caso, é preciso ter muito cuidado com as meias-verdades como nos alerta o livro dos saberes antigos do Kemet<sup>78</sup>, pois o povo kemético produz saber grafocêntrico desde antes da cultura que vem ensinando à minha existência essa e outras meia-verdades.

Ao consultar as bibliotecas da cultura europeia-ocidental, notei diversas 'transmutações' de saberes adquiridos pelos romanos-gregos em viagens que foram realizadas para o Kemet. Também já haviam diversas escolas lá que ensinaram aos viajantes europeus. Nesses documentos encontrei saberes que foram passados por meio da ancestralidade aqui no Brasil, mas que eram patenteados pelos filósofos dessa delimitação geográfica<sup>9</sup>.

Inclusive, fizeram com que boa parte do planeta terra acreditasse que eles eram os criadores dos saberes keméticos. Existem *papiros*<sup>10</sup> datados muito antes da existência de qualquer filósofo da cultura greco-romana que comprovam a veracidade do que digo. A escrita cuneiforme, do povo sumério acadiano, uma escrita anterior até mesmo dos hieróglifos do povo kemético, quase não é citada nessa cultura. Parece até que as letras, o raciocínio, os sentimentos, as imaginações, os deuses foram invenções unicamente desse povo, que limitante, não é?

Eles, que dominam o ocidente e tiranizam o saber-pensar, ou ao menos tentam, não citam e não ensinam sobre as práticas de química no processo de mumificação dos mortos dos meus

---

<sup>7</sup> Para mais informação ler *O caibalion*.

<sup>8</sup> Kemet é o termo que é utilizado para se referir ao que hoje no Ocidente se conhece como Egito Antigo.

<sup>9</sup> Para mais informações ler *O legado roubado*, de George James.

<sup>10</sup> Um dos exemplos é o *Papiro Louvre-Carlsberg*, datado de aproximadamente 1450 a.E.C.

ancestrais. Não falam sobre as matemáticas e engenharias praticadas na construção das pirâmides; para esse povo, elas foram produtos dos mais variados povos, exceto do kemético, engraçado, né? Mas tudo bem, foi assim que eles tentaram me convencer de que não fui feito para a ciência.

Na cultura ocidental, iluminista, preconiza-se que povos da África não são capazes de produzir ciências, filosofias, pensar, eles dão importância às linhas no desenvolvimento linear, retilíneo e funcional da estrutura e ordenança das coisas. Explico: se observarmos bem de perto, perceberemos linhas em todos os locais: casas, carros, portas, armários, bolsas etc., assim o mundo deles está estruturado sobre linhas. Também crer que o córtex cerebral é o único membro capaz de desenvolver-produzir ciência.

Junto a isso, existe também a importância da gênese das coisas, de todas elas, sempre estão em uma busca incansável pela origem de algo de modo monocausal, analítico e de pretensão absoluta e incontestável. Inclusive em se tratando dos acontecimentos históricos, a presença de um mártir ou herói torna-se indispensável.

Essas figuras messiânicas fazem parte do alicerce das histórias que os fazem sempre buscar por um “passado glorioso”, quando os “grandes” homens mantinham a “ordem”, o “progresso” da civilização que eles cultuam. Vou falar baixinho aqui, mas prestem atenção: aqui está o cerne do pensamento fascista que eles acreditam que têm aversão a ele; no entanto suas práticas demonstram o contrário. Isso é natural na cultura deles. É só consultar os livros dos cientistas deles mesmos. Os personalismos e os cultos às personalidades são inegociáveis nas narrativas históricas e da própria produção científica (as patentes, direitos autorais, cabíveis de processos judiciais).

Ao longo da minha vida, dentro do círculo familiar-amigos/as, não se crê em mártires, gênese, heróis, progresso linear, ordem estruturada em linhas; aprendemos e cremos em coletivos, circularidades, espirais, movimentos contínuos ida-vinda-ida, traduzido num ditado antigo do povo bantu que diz: *‘eu sou porque nós somos’*. Isso porque, para mim, não há

possibilidade ontológica de uma única pessoa fazer qualquer coisa que seja se não for confluindo com tudo que existe à sua volta. Especialmente com os seus.

O tempo, nessa perspectiva, não é linear, começo-meio-fim, mas um movimento espiralar: *começo-meio-começo*. Vamos e voltamos, não voltamos como fomos e isso é o que dá à existência uma pitada de sal (sabor). Pois, podemos nos (re)fazer nessas *idas-vindas*, aprender com os contextos que fomos inseridos, confluir com outras percepções, cosmovisões e cosmogonias existenciais de outros povos em distintos contextos socioculturais-históricos.

Ao consultar a história percebo a confluência nesse solo, com as populações originárias desse território geográfico denominado de *Abya Yala*. Pela cultura deles, dos que se acham donos do planeta terra, esse continente é chamado de *Americano*. Neste lugar, em especial nas *regiões das Palmeiras (Pindorama)*, nomeada por eles de Brasil, percebo que não houve motivações territoriais para gerar guerras entre a população negra e com os povos que eram habitantes dessa terra, mesmo havendo divergências, mostra-se a opção pelas coisas que faziam confluir existencialmente os/as negros/as com os/as originários/as.

Aliás... nos quilombos de resistência, de alegria, de samba, de capoeira e de tantas potencialidades, percebo a partir da consulta da história, que todos os povos eram bem-vindos. Não para serem coadjuvantes, fantoches, figurantes ou qualquer outro/a personagem que não tenha importância na trama da vida, de um quilombo, ou de qualquer coletivo. Todos foram sempre partícipes: nas construções de casas, nas organizações políticas, nas formações as rodas de comida, de rituais, de capoeiras.

A ancestralidade também me ensinou que não há necessidade de guerrear se podemos confluir. Um desses seres iluminados<sup>11</sup>, disse que: *confluência é igual às águas dos rios, observamos elas, elas não se rejeitam, elas caminham juntas até desaguar em um grande rio*. Ele também ensinou que a população negra africana, juntamente, com

---

<sup>11</sup> Sugerimos ler e ouvir Antônio Bispo dos Santos, conhecido por Nego Bispo.

os originários da *Pindorama*, tinha muito a ensinar aos institutos, faculdades/universidades e escolas da cultura eurocêntrica caso eles tivessem a humildade para aprenderem.

Ensinar-aprender em conjunto, em *confluência*! Acho essa palavra tão linda e rica, não é? Assim, a minha experiência nas instituições da cultura ocidental em confluência com os movimentos corporais fora dessas instituições, adquirindo saberes para além da cognição, do cérebro, ampliando-se para outros sentidos do corpo e da vida me ensina em confluência, em movimentos circulares-espiralados. Em contrapartida, a história também me ensina a dificuldade e a solidão que é estar nessas instituições, ser minoria, ser questionado em toda construção de saber.

Tudo isso é muito complicado, imagina explicar toda essa confusão para as crianças? Descendentes de negros/as africanos/as que foram escravizados e que necessitam se proteger; que precisam se cuidar; ter cuidado ao usar prata para não ser chamado de marginal; ter cuidado ao andar de boné/chapéu. Como explicar essas questões que cortam a carne e empareda os afetos? Me diga, aí? Como explicar que eles/as são inferiores *a priori* devido à quantidade de melanina que têm em sua pele? Como explicar os sofrimentos que terão que passar, simplesmente por serem quem são e o que virão a ser não importa, pois já nascem “menores”, “inferiores”.

Assim, percebo que quando criança estavam me falando disso, outros/as que captaram essas informações passavam por vias: da poesia, da música, da ciência, das confluências existenciais, da capoeira, dos terreiros de candomblé, pelos sambas, pela vida em tudo que está em volta etc.

É, e tem sido, muito difícil ver que meu corpo foi, e é alvo de desejos sexualizados desde a tenra idade ou ainda ser culpabilizado sem fazer nada, só por ser quem sou; por outro lado, é muito alegre ver que enquanto coletivo *combinaram de nos matar*,

*mas nós combinamos ficar vivos*<sup>12</sup>. Que apesar dos pesares, estamos aqui... crescendo, se espalhando, caminhando, cantando nosso *reggae*, nosso *rap*, nossos cantos aos orixás, dançando nossos sambas, nossas capoeiras<sup>1314</sup>.

Existe uma intelectual<sup>15</sup> que ensinou a potencializar os olhares em relação ao corpo negro, ao invés de sempre enxergá-los como vítimas e coitadinhos. Não significa negar ou omitir dores, acontecimentos e fatos, mas é que apesar dos pesares, estamos aqui... em cada esquina, se fortalecendo, se amando, se multiplicando. Isso porque as divindades denominadas de Orixás, Entidades etc., não permitiram que eu fosse preso, morto. E os ancestrais utilizavam toda sabedoria que armazenavam no corpo durante longos, longos, longos períodos históricos do nosso povo, ensinavam para não cair em falsos terrenos.

Aprendi por meio das leituras propostas no decorrer da produção da dissertação do mestrado, que o meu corpo não é uma mera matéria, morta, estática, imóvel, vazia, prisão ou receptáculo do espírito como por diversas vezes tentaram que eu aprendesse e sentisse dessa maneira. Ele é um *acervo existencial* de nossa comunidade. Nossos movimentos são ancestrais, nossos gingados com os braços para trás e para frente, nossas maneiras de gesticular, enquanto falamos: isso são axés ancestrais, energias vitais, de

---

<sup>12</sup> Recomendamos ouvir o episódio do Podcast: <https://open.spotify.com/episode/2eTloWb3Nrmog0RkUnCPr>. Também sugerimos a leitura de *Olhos d'Água*, de Conceição Evaristo.

<sup>13</sup> Sugerimos ouvir a canção “Sangue Azul”, de Edson Gomes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=THFFDT7gMj4>.

<sup>14</sup> Para mais informações, também recomendo a dissertação escrita e produzida em conjunto entre: João Paulo, Everaldo, Capoeiristas do Semente de Ouro, outros/as mais, intitulada *Capoeira, filosofias africanas e educação popular: o corpo como texto e as gingas como grafias que expressam subjetividades em movimento emancipatório em Tamandaré-PE*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/52068>.

<sup>15</sup> Para mais informações, ler hooks, bell (2021).

outras épocas, dos nossos que nos mantêm em pé, firmes, alegres... cantando, dançando, se multiplicando.

Ainda que nos espaços em que o meu corpo fosse visto como *objeto sexual e profissional*<sup>16</sup>, utilizo-o para amar, sorrir, rezar/orar, fazer mandingas, preparar chás com diversos tipos de ervas diferentes, para chamar mãe e pai de *mainha e painho*. Para brincar, subindo árvores, praticando esportes. Nesse percurso grafocêntrico aprendi também sobre as fissuras psicossociais que a divisão feita pela cultura greco-romana da raça deixa nos corpos negros o que inclui o meu. Senti-percebi as motivações desse corpo ser sexualizado e objetificado<sup>17</sup>.

As epistemes afrocentradas ensinam que o corpo é registro ancestral; é solo; terra; experimentação do/no cotidiano. É poética em movimento; símbolos ocultos em marcas gestuais; culturas tangíveis em expressões e reações. Nele, pode-se encontrar hábitos, movimentos espiralados e toda a memória dos nossos/as. Nele se dá a criação de saberes, sua absorção, repetição e ferramentas que preservam o que foi construído cultural e secularmente.

Nesse acervo de leque ampliado, que inclui outros/as que não são intelectuais credenciados pelas instituições ocidentais, encontra-se um que ensina que *temos raízes profundas e balançamos, balançamos*<sup>18</sup>.... acredito que ele se refere ao estarmos interconectados temporal e fisicamente, tal como as raízes de uma árvore e seus frutos. E o balancê a que ele se refere, deve ser as gesticulações que estamos habituados a fazer em toda manifestação corporal.

Outro achado acadêmico foi perceber que a cultura que coisifica nossos corpos, também foi a mesma que nos colocou nas prisões. Essas questões contêm vários fatores além da racialidade, embora, ela seja crucial nas rachaduras de uma sociedade fundada

---

<sup>16</sup> Sugerimos ouvir a canção "Sangue Azul" de Edson Gomes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=THFFDT7gMj4>.

<sup>17</sup> Sugerimos ouvir a composição "Hoje Não", de Djonga. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qxXr2CYjHl8>.

<sup>18</sup> Conferir a canção "Árvore", de Edson Gomes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g8sfJKBYNMA>.

nas divisões de raça, gênero, classe: sem hierarquia vertical. Diversas potencialidades foram “perdidas”, para não falar em intenções. Existe um intelectual, lá do país Camarões, que ensinou sobre um negócio meio complexo. Ele chama de: *necropolítica*<sup>19</sup>.

Essa palavra um pouco difícil, bem complexa por sinal, em resumo quer ensinar sobre um Estado Nacional que tem a intenção, em sentido político institucional, de matar determinada população. Isto é: uma política que visa a morte de corpos coletivos. Aí encontram-se os genocídios nesse solo de tantas populações contrárias ao padrão esperado.

Antes de irmos para as linhas finais, gostaria de falar de um saber que aprendi além das instituições acadêmicas, eles foram adquiridos nos encontros causais da vida, do cotidiano. Por exemplo, sobre a *marginalidade*. Esse termo me chama a atenção, pois desde muito novo escutei-o como insulto a minha pessoa. Em quase todos os locais que eu passava ou era desejado sexualmente ou marginalizado.

Quero esclarecer, o que aprendi tanto na academia, quanto em terreiros e com amigos/as de terreiros, na cultura negra africana, a marginalidade não é celebrada nem cultuada. Mas a malandragem sim, para malandragem vos convido a procurar sobre o Zé<sup>20</sup>, o senhor da malandragem. O que nos ensina a gingar, a prática da honestidade, das artimanhas e malícias da rua, por via da ancestralidade.

Malandragem e marginalidade até aproximam-se na eufonia, mas há muita distinção entre os termos. Especialmente, quando tratamos sobre nosso povo. Ser malandro é saber respeitar, chegar e sair, não tem a ver com provocar violência, pegar em arma ou se envolver com drogas. Mas se proteger, se cuidar e saber se sobressair das paredes que o mundo racializado constrói. Por isso,

---

<sup>19</sup> Sugerimos a leitura do texto “Necropolítica”, de Achille Mbembe e, também, “Crítica da Razão Negra” e “A universalidade”, de Frantz Fanon.

<sup>20</sup> Sugerimos procurar e conversar com um babalorixá e/ou yalorixá sobre quem é o Zé. Babá e Yalorixá são pais e mães que organizam e encabeçam terreiros/casas de santos e administram os cultos aos Orixás.

o Zé tem sido um grande guardião e protetor de nossos/as meninos/as nessas ruas que a cultura de lá domina.

Outros parênteses nessas linhas tortas de um sujeito que anseia um futuro ancestral<sup>21</sup>, tal qual nos ensina um grande líder do povo Krenak. A cultura é diversa e múltipla, tal qual os corpos e suas respectivas movências...Percebam:

Para caminharmos, dançarmos, gíngarmos em sentido de aprendizagem. Digo-lhes que é necessário antes desaprender, os xamãs do México dizem que "o despertar está na desaprendizagem".<sup>22</sup> Concordo com eles, aqui também não é muito diferente. Para chegar a algum lugar é necessário primeiro desaprender a caminhar. Aprender a gíngar e dançar<sup>23</sup>.

Desaprender não quer dizer, e nem intenciona, esquecer. Desaprender é olhar por, ou mover-se por, outros meios e outras formas. Assim, quando desaprendemos o costume de prejulgar ou preconceituar ou rotular ou racializar. Dizemos que estamos aprendendo práticas de escuta, abertura, respeito e cuidado ao todo que nos envolve. Porque há necessidade de desaprender?

Porque a cultura greco-romana ensinou-nos diversas coisas que não condizem com a totalidade dos fatos, são meias-verdades. Nem o que anunciamos aqui tem a intenção de convencer, de chegar a um ponto comum ou ainda de totalizar os fatos sobre as negritudes ou qualquer outra coisa nesse sentido. Mas são partes, às vezes distorcidas e às vezes, não. Desaprender o que foi ensinado, tem como consequência se abrir para outros meios de aprender epistemicamente. Estar aberto, pode-se ocorrer processos de ensino-aprendizagem em vias múltiplas, horizontais e circulares.

Nesse sentido, aqui pensamos que os sentimentos/emoções/subjetividades não se vão, não se evaporam e somem do mapa ou melhor: do corpo...por isso, eles não se enquadram na

---

<sup>21</sup> Sugerimos a leitura das obras de Ailton Krenak.

<sup>22</sup> Sugerimos a leitura dos xamãs dos povos antigos Maia, ver: Ruiz (2022).

<sup>23</sup> Sugerimos a leitura da Tese de Doutorado de Eduardo de Oliveira, intitulada *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*.

perspectiva linear do ocidente que tem início-começo-fim. Que vê o mundo a partir de linhas verticais, horizontais, diagonais etc.

Nas tradições antigas, como as africanas, e também atuais por meio da ancestralidade, acredita-se que as subjetividades se ampliam, circulam e se movem dentro da estrutura material: o corpo. O movimento ocorre de maneira multilinear e pluriversal (em todas as direções do corpo) e, ao mesmo tempo, circular no/com o corpo, despertando interrelações dentro desse conjunto articulado e ancestral. A circularidade pode ser sentida-percebida-refletida dentro de uma miríade de possibilidades que envolvem o ser humano inteiro. E todas as suas construções materiais.

Assim, em movimentos circulatorios: inspiração, imaginação e criatividade podem transformar o inferno pessoal de qualquer pessoa em um lindo paraíso. Para tanto, há necessidade de: *eu sou porque nós somos*, isto é, estar aberto às Outras formas de vida que nos tocam-atravessam, bem como percebendo-se, sentindo-se, fazendo parte constitutiva de um todo amplo, circular, espiral, aberto, sensível e corpóreo simultaneamente.

## Referências

DJONGA. Hoje Não. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qxXr2CYjHI8>>. Acesso em: 4 fev. 2025.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

GOMES, E. Sangue Azul. Acorde, Levante, Lute. (Atração Divulga). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=THFFDT7gMj4>>. Acesso em: 4 fev. 2025.

GOMES, E. Árvore. (TOPIC). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=g8sfJKBYNMA>>. Acesso em: 4 fev. 2025.

hooks, B. **Olhares negros: raças e representação**. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

JAMES, G. G. M. **Legado roubado: a filosofia Grega é roubada da Egípcia**. Trenton, NJ: Africa World Press, 1992.

LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. **Revista Educação&Realidade**. jul/dez., 2003.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

OLIVEIRA, E. D. de. **Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, 2005.

O CAIBALION. **Estudo da Filosofia Hermética do antigo Egito e da Grécia-Três Iniciados**. Editora Pensamento, 2021.

RUIZ, D. J. **A sabedoria dos xamãs: ensinamentos toltecas sobre o amor, a vida e a reconexão com a natureza**. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2022.

SANTOS, A. B. dos. **Colonização, quilombos - modos e significados**. Brasília, 2015.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.



## A MUSICALIDADE E A ESCRITA ACADÊMICA: UM HOMEM NA ESTRADA DA RESSOCIALIZAÇÃO CRIMINAL

José Vandcarlos Vasconcelos da Silva

No *Dicionário de Música* (1975), Jean Jacques Rousseau assinalou que a música constituía “A arte de combinar notas de uma maneira prazerosa aos ouvidos”. Assim sendo, a música pode nos fomentar prazer e emoções, quer seja por uma bela melodia, quer seja por uma boa letra, por um bom ritmo instigante, por um belo instrumental ou até mesmo pela combinação de todos esses elementos; desta forma, a música possui um grande elo com os seres humanos, como percebe Wallaschek (2007).

De acordo com o autor, os grupos humanos pré-históricos que elaboravam músicas e dançavam juntos possuíam maior envolvimento social do que aqueles que não desenvolviam musicalidade. A partir desse período histórico, o fenômeno musical tem influenciado as mais diversas sociedades.

Os registros musicais contribuem substancialmente para a construção de memórias afetivas, coletivas ou individuais. A música, enquanto fenômeno artístico, histórico e social atravessa, portanto, constantes transformações. O fenômeno musical não apenas circunscreve a um objeto de estudo das ciências sociais, a música também pode inspirar a escrita e a produção científica destas ciências, ou seja, a musicalidade pode consideravelmente contribuir para a estética e escrita acadêmica (Brito, 2003).

Justamente por esses elementos, partimos da música enquanto estética escriturística, por entendermos que ela é capaz de nos inspirar na investigação científica, aguçando determinados temas sociológicos, históricos e educacionais trazidos nas letras de muitas canções. A música pode constituir para um cientista social, um importante objeto de análise; assim como também pode expressar

de forma poética e artística, aquilo que a ciência também diz, porém, de forma técnica e metodológica.

Na primeira parte do capítulo, discutiremos as razões para a escolha dessa estética de escrita, assim bem como o pertencimento com essa estética, e também discutiremos brevemente algumas nuances históricas e sociais da musicalidade, envenilhando com o nosso objeto de estudo no doutorado, que diz respeito ao fenômeno da ressocialização e educação prisional. Para tanto, na segunda parte do capítulo, intitulada – **Um homem na estrada da ressocialização criminal** - analisaremos teoricamente a composição *O homem na estrada* do grupo de rap *Racionais Mc's*; canção que substancialmente problematiza a questão da ressocialização.

### **Escolha da estética musical na escrita**

Segundo Seeger (2008), a música possui efeitos físicos e psicológicos sobre quem a ouve; sendo uma forma de comunicação social, uma expressão da arte e da linguagem humana, oriunda da experiência e da criatividade humana, podendo, portanto, ser uma importante aliada do trabalho e da escrita do pesquisador acadêmico.

A musicalidade sempre nos envolveu, sempre esteve presente. O fenômeno musical nos remete a boas memórias e afetividades, ao passo que também muito nos desperta curiosidade e contemplação. Seeger (2008) afirma que música se relaciona fundamentalmente com o universo da sensibilidade, uma vez que o fenômeno musical é repleto de significados e sentidos; partilhamos com sua visão.

A musicalidade nos envolve por exemplo, nas críticas sociais de canções como *A triste partida* (1964), escrita pelo poeta brasileiro Patativa do Assaré e interpretada magistralmente pelo rei do baião, Luiz Gonzaga, que por sua vez, descreve o sofrimento e a dor do povo nordestino, em um processo de migração Nordeste/Sudeste no século passado. A entonação vocálica de Luiz Gonzaga, em muitos momentos da composição, nos leva à percepção da dor da

partida, da humilhação sofrida e da força do povo nordestino, naquele contexto migratório brasileiro.

A musicalidade também nos envolve nas composições de Richard Wagner, Ígor Stravinski e Jacques Offenbach, dentre outros; eles são capazes de despertar muita emoção e contemplação diante de tanta inteligência e harmonia musical. De tal sorte, são muitos os gêneros e estilos musicais que nos atraem: mpb, rock progressivo, forró tradicional, ópera, música clássica, fado português e por último, não menos importante, o estilo que nos interessa para a construção teórica da segunda parte deste capítulo, o rap nacional, especialmente a obra musical do grupo Racionais Mc's.

Como será melhor discutido posteriormente, na segunda parte do capítulo, a nossa pesquisa de doutorado objetiva a compreensão do fenômeno da ressocialização criminal, buscando perceber as implicações da educação prisional nesse processo. Nesse sentido, um elo pode ser estabelecido com a canção *O homem na estrada* do grupo Racionais Mc's. A composição perpassa pela discussão de temáticas substanciais, quando o assunto é ressocialização criminal; são problematizadas questões como: racismo, desigualdades sociais, violência policial e, sobretudo, a falta de oportunidades sociais para um ex-detento que buscava uma nova vida após sua saída do sistema prisional.

A partir do que foi mencionado, podemos inferir que enquanto pertencimento/composição de vida, a musicalidade sempre nos foi marcante; tanto na forma de entretenimento, quanto em termos de reflexão e críticas sociais; isto posto, compreendemos que a música pode dizer de forma artística e poética, o que as ciências humanas estudam de maneira técnica e metodológica.

### **Breves reflexões sobre a música**

Segundo Freire (1994), música, cultura e história sempre estão relacionadas. De tal sorte, para melhor compreendermos um contexto social e histórico podemos nos ancorar no fenômeno musical, assim

sendo, a musicalidade pode ser um importante instrumento de compreensão das realidades para um cientista social.

Falaremos brevemente da história da música no Brasil e algumas de suas nuances sociais. Conforme pontua o historiador José de Assunção Barros (2018), a música pode se configurar como uma fonte histórica, mediante ela podemos compreender melhor uma determinada sociedade; assim sendo, a música é uma fonte histórica e social, fundamental para o trabalho e escrita acadêmica.

Os povos indígenas no Brasil produziam bastante musicalidade, sobretudo, a partir de sua relação com a fauna e flora; destarte a musicalidade indígena possuía também o papel de conectar o ser humano à natureza e às suas divindades. Esse cenário modificou-se com a chegada dos padres jesuítas no Brasil, ao passo que, a música passou a ter a finalidade de sensibilizar os indígenas do ponto de vista de sua conversão ao cristianismo, nesse sentido, era utilizado o canto gregoriano para esse intuito (Amato, 2006).

De acordo com a autora, ao decorrer do período colonial, marcado também pela escravização de povos africanos, a musicalidade brasileira transformou-se quando sofreu influências desses povos. Instrumentos como o tambor, atabaque, cuíca, e alguns tipos de flauta, deram origem a gêneros musicais como o samba, axé, afoxé, congada, entre outros.

Segundo Amato (2006), após a chegada da família real portuguesa em 1808, em um cenário de pré-independência, o Brasil teve um maior incentivo e crescimento musical; o que pode ser percebido com a fundação do conservatório de música do Rio de Janeiro, fundado por Francisco Manuel da Silva, compositor do hino nacional brasileiro.

Os anos 1930 foram marcados pelo autoritarismo do ditador brasileiro, Getúlio Vargas, que mediante o departamento de imprensa e propaganda (DIP) contribuiu para uma musicalidade nacionalista e patriótica. Semelhantemente ao subsequente período ditatorial (1964-1985); com a diferença que nesse período não necessariamente as músicas precisariam ter um cunho nacionalista, outrossim, toda e qualquer crítica ao regime militar era alvo de

censura prévia. Doravante, muitos artistas como: Chico Buarque, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Raul Seixas, Ney Matogrosso, dentre outros, sofreram perseguição do governo militar brasileiro de extrema direita (*Ibidem*).

### **A musicalidade em diálogo com as denúncias sociais**

Segundo Barros (2018), a música pode constituir uma representação social; notabilizamos que logo após o período de redemocratização brasileira, no final dos anos 1980 e início dos 1990, surgia o grupo de rap Racionais Mc's na capital paulista, fazendo da arte musical um instrumento revolucionário, de ativismo político e social.

Na dissertação de mestrado, intitulada *A arte musical como instrumento revolucionário, ativismo político e social*, o pesquisador Diego Oliveira Turato (2023) assinala que o grupo de Racionais Mc's, utilizava da arte musical para a conscientização social e política, uma vez que as suas letras faziam alusão às desigualdades sociais, ao racismo, a violência urbana e policial, além do descaso do poder público para com as comunidades periféricas.

Muitas denúncias sociais estão presentes nas músicas do grupo Racionais Mc's, tais como a música *Mágico de Oz* do álbum *Sobrevivendo no Inferno*, de 1997, que narra a história de um garoto pobre e órfão que vivia nas ruas, exposto a muitos problemas sociais, tais como: violência urbana, uso de drogas, prostituição e roubo, a canção também assinala para o descaso governamental e a corrupção policial.

Nesse mesmo álbum, destaca-se a música *Diário de um detento* que alude categoricamente ao maior massacre policial já registrado na história do Brasil, o massacre do Carandiru em 1992.

Na canção *Tô ouvindo alguém me chamar* do referido álbum, é contada a história de um jovem que envereda no mundo do crime iludido por outros jovens já inseridos na criminalidade, que lhe prometeram ascensão social, dinheiro e status; no fim da letra da canção, esse jovem termina sendo assassinado pelos seus próprios

pares, acusado de deletar um deles, e embora não tenha deletado, ele foi morto. A música também conta a história do irmão desse jovem assassinado, que não seguiu no mundo do crime, que foi estudar, formou-se e constituiu uma família; reforçando a mensagem da letra de que o mundo da criminalidade não é viável e compensatório.

Uma história semelhante é contada na letra da canção intitulada “Eu sou 157”, do álbum *Nada como um dia após o outro dia*, de 2002. A letra narra trata sobre um grupo de pessoas que estão planejando fazer um assalto à banco, objetivando melhorar de vida e não mais se sujeitarem à trabalhos subalternizados e degradantes. Mesmo com todo o planejamento para a realização do assalto, o roubo não termina como o planejado. Um dos membros da quadrilha é morto pelo segurança do banco, e morre em cima do próprio dinheiro roubado; logo em seguida, seus colegas o abandonam e fogem para não serem presos. A canção busca problematizar o fato de que o crime não compensa, e finaliza com a seguinte mensagem: *E aí molecadinha, tô de olho em vocês, hein? Não vá pro grupo não, a cena é triste. Vamos estudar respeitar o pai e mãe e viver, viver!*

Em linhas gerais, as letras do grupo Racionais Mc’s fornecem a um pesquisador acadêmico, um grande arcabouço para a análise de problemáticas sociais. São incontáveis temáticas para serem problematizadas, tais como: a vulnerabilidade social das crianças em situação de rua, o racismo estrutural, as razões que levam jovens da periferia a se envolverem no mundo da criminalidade, a falta de lealdade entre os criminosos, a violência policial, a ausência de políticas do Estado nas periferias; entre outros elementos que constituem importantes objetos de estudo para as ciências sociais.

O álbum *Raio X do Brasil*, de 1993, possui uma capa bastante impactante: traz um homem negro atrás das grades, apontando para como o racismo estrutural configura-se substancialmente no sistema penitenciário. O sistema prisional no Brasil possui cor. Um exemplo desse fenômeno pode ser constatado no seguinte fato: de acordo com o Departamento Penitenciário Nacional (Depen), dados de 2023, de um total de 644.316 pessoas presas; 402.463 são

pretas ou pardas. Esses números demonstram não só que o cárcere brasileiro possui cor, como também denota que, a execução penal em nosso país está substancialmente alicerçada em um legado escravocrata (Carvalho; Jaborandy; Silva, 2022).

Doravante problematizaremos teoricamente com mais afinco a letra da música “Um homem na estrada”, do álbum *Raio X do Brasil*, lançado em 1993, a partir da letra, estabeleceremos um paralelo escriturístico/teórico para com o nosso objeto de estudo do doutorado, a ressocialização criminal, haja vista que esse é um dos principais elementos trazidos nessa canção do grupo Racionais Mc’s.

### **Um homem na estrada da ressocialização criminal**

Um homem na estrada recomeça sua vida  
Sua finalidade, a sua liberdade  
Que foi perdida, subtraída  
E quer provar a si mesmo que realmente mudou  
(Mano Brown, 1993).

Interpretada por Mano Brown, a música pontua inicialmente as nuances de um ex-apanado que desejava se reinserir socialmente, uma vez que foi posto em liberdade. Esse homem busca se transformar psicologicamente, para que possa então, construir uma nova vida fora da prisão, “E quer provar a si mesmo que realmente mudou, que se recuperou e quer viver em paz”. O personagem da canção tem como finalidade se reconstituir enquanto ser humano, enquanto sujeito, construindo para si um novo futuro, uma nova perspectiva de vida, abandonando o mundo do crime “não olhando para trás, dizendo ao crime nunca mais!”, outrossim, esse homem precisa enfrentar alguns desafios sociais, tal como destaca a canção:

Pois sua infância não foi um mar de rosas, não  
Na Febem, lembranças dolorosas, então  
(Mano Brown, 1993).

O personagem da canção reincidiu criminalmente quando foi inicialmente recluso na extinta Febem (Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor). Agora, após ser posto em liberdade pela segunda vez, deseja uma nova vida. A grande questão a ser problematizada diz respeito à temática central do nosso objeto de pesquisa no doutorado. As pessoas presas possuem, de fato, acesso à escolarização, à aprendizagem de profissões, dentre outros programas que possam contribuir para que um ex-apenado possa se reinserir socialmente?

Ângela Davis (2003) reitera a necessidade de se repensar a legitimidade e função do cárcere, à medida que a prisão falha quando não ressocializa. A prisão falhou na reeducação dos infratores, tornando-se apenas um depósito humano. Sendo o espaço prisional, um lugar onde constantemente se ferem os direitos humanos, muitos estudiosos questionam e defendem a importância da educação nas prisões como instrumento de ressocialização, conforme discutiremos a seguir.

O Artigo 5º da Constituição Federal prevê a educação como um direito de todos, o que inclui as pessoas presas. Assim sendo, através da educação na prisão, os egressos do sistema prisional devem desenvolver novas habilidades profissionais (Duarte, 2020).

A ressocialização constitui, portanto, o processo que desencadeia o ex-apenado a internalizar novamente as regras sociais. Para tanto, há a necessidade de que a ressocialização seja promovida pelas agências de controle jurídico em parceria com a sociedade, de modo que seja efetivada. O Estado deve garantir que o ex-apenado retorne ao convívio social. Assim sendo, a Lei nº 7.210/1984 – Redação 12.245, de 2010, estabelece a obrigatoriedade de proporcionar aos detentos Educação Básica e profissional. No Artigo 39 da referida lei, expressa-se que cabe ao poder executivo regulamentar o funcionamento das aulas e oficinas de formação profissional (Julião, 2013; Peixoto, 2014).

Contudo, a educação nas prisões se defronta com inúmeros desafios, tais como: o fato de muitos alunos buscarem apenas um abatimento na pena, mediante a frequência das aulas; a falta de um

espaço físico maior, a exemplo de salas de aula, refeitórios e oficinas; problemas que se fossem resolvidos contribuiriam para que um maior número de apenados tivesse melhor acesso à educação (Albuquerque Neto, 2021).

Perfazendo essa questão, a ressocialização é o processo que busca garantir benefícios e oportunidades para pessoas após o cumprimento de sanção penal. Torna-se imprescindível que sejam pensadas estratégias de descaracterização, visto que, a prisão nunca pode ser a única resposta ao crime; inclusive, porque uma vez preso, o ex-apanado possui substanciais dificuldades para o seu retorno à vida social (Baratta, 1990).

Seguiremos com outro trecho da canção:

Sim, ganhar dinheiro, ficar rico, enfim  
Muitos morreram sim, sonhando alto assim  
Me digam: Quem é feliz? Quem não se desespera  
Vendo nascer seu filho no berço da miséria?  
(Mano Brown, 1993).

Esse trecho nos chama a atenção para um fenômeno apontando por muitos autores, que se circunscreve ao fato de que, grande parte dos homens presos no sistema prisional são oriundos de classes sociais desfavorecidas. Inevitavelmente a questão socioeconômica também perpassa o sistema prisional, visto que, as penitenciárias são majoritariamente compostas por pessoas oriundas de classes sociais empobrecidas, em decorrência do fato dessas camadas sociais serem mais expostas à vulnerabilidade social, pobreza, falta de acesso ao mercado de trabalho e escolaridade, fatores que incidem substancialmente no cometimento de crimes e outros delitos sociais (Aguiar, 2021). Esse cenário de pobreza extrema é reforçado novamente na próxima estrofe da canção:

Equilibrado num barranco, um cômodo mal acabado e sujo  
Porém seu único lar, seu bem e seu refúgio  
Um cheiro horrível de esgoto no quintal  
Por cima ou por baixo, se chover será fatal  
(Mano Brown, 1993).

Esse *barranco, um cômodo mal-acabado e sujo* era único lar do personagem da canção. Percebemos também um espaço sem um mínimo de condições de higiene e saneamento básico: *Um cheiro horrível de esgoto no quintal*, esse trecho nos chama a atenção para as vivências nas periferias e do descaso governamental, elemento que já destacamos anteriormente. Essas nuances aparecem reiteradamente nas canções do grupo Racionais Mc's. Seguiremos com o trecho a seguir:

Desempregado então, com má reputação  
Viveu na detenção, ninguém confia não  
E a vida desse homem para sempre foi danificada  
Um homem na estrada  
(Mano Brown, 1993).

O trecho assinala um elemento importante, quando abordamos a questão da ressocialização, o primeiro diz respeito à má reputação que possui um ex-apanado, que o impede de conseguir um emprego, ter uma vida social, entre outras palavras retornar ao convívio social.

O olhar social e jurídico é fundamentalmente punitivista, não só não se acredita na importância da ressocialização, como também se compreende que uma vez criminoso, sempre criminoso. Ou seja, o olhar social para com o ex-apanado, será sempre como diz o trecho da música *viveu na detenção, ninguém confia não*.

Quando refletimos sobre algumas das limitações da educação prisional, destacamos a falta de importância dada pela sociedade e política a esse modelo educacional, uma vez que ainda reverbera em parte do imaginário social, a perspectiva de que o sistema

prisional deve ser puramente punitivista e não ressocializador (Santos; Medeiros, 2020).

Analisaremos os próximos trechos da música a seguir:

Um pedaço do inferno, aqui é onde eu estou  
Até o IBGE passou aqui e nunca mais voltou [...]  
No seu lado não tem mais ninguém  
A justiça criminal é implacável  
Tiram sua liberdade, família e moral  
(Mano Brown, 1993).

Os trechos assinalam para um elemento característico no sistema prisional brasileiro, que se refere ao desrespeito constante e as violações aos direitos humanos na prisão. A prisão atualmente no Brasil, não só viola direitos humanos, como também é um lugar onde a violência é corriqueira. É usada como meio para a manutenção da ordem e se manifesta de diversas maneiras, tais como: abuso de poder, maus-tratos, tortura, humilhação e exploração (Casari; Giacóia, 2016).

Segundo os autores, constitucionalmente os direitos humanos devem ser garantidos a todos, inclusive aos cidadãos presos. É necessária a criação de políticas públicas que assegurem acesso à educação, saúde e lazer, além de uma política de reintegração social dos apenados. É substancial que sejam desenvolvidos programas de prevenção da criminalidade, que objetivem a redução da violência e a inclusão de jovens nas atividades educacionais e culturais.

A prisão não deve ser vista como a única resposta ao crime, porém como parte de um sistema de justiça criminal que inclui outras medidas alternativas, como o monitoramento eletrônico, a prestação de serviços à comunidade, a terapia e a reinserção social. Essas medidas podem ser aplicadas como alternativa à prisão para infratores que não representam perigo concreto e contínuo à sociedade.

Segundo Ribeiro (2010), uma política criminal alternativa representa a formulação de projetos no intuito de buscar reduzir as

desigualdades materiais entre os grupos sociais nos processos de criminalização primária e secundária, além da criação de políticas públicas globais que possam transformar a realidade socialmente excludente. Esta política permite que a sociedade tenha um papel ativo na luta pela justiça e igualdade, intentando a construção de um sistema social mais democrático e equitativo.

Conforme notabilizamos a letra dessa canção *Um homem na estrada* nos ancora com um gigantesco arsenal de problemáticas sociais, jurídicas para serem problematizadas, assim como outras músicas do grupo Racionais Mc's. *Um homem na estrada*, aponta para os desafios da ressocialização, as vivências na periferia e a necessidade de um Estado efetivo, que garanta dignidade e reinserção social para o ex apenado, quando posto em liberdade. A ressocialização precisa considerar as razões que levam ao cometimento de crimes e deve objetivar fundamentalmente a reintegração social dos indivíduos (Capeller, 1985; Julião, 2009).

### **Considerações finais**

Há, pelo menos, duas propostas principais para a ressocialização; a primeira busca que o indivíduo uma vez posto em liberdade, não volte a reincidir criminalmente. A segunda proposta de ressocialização, de acordo com os autores, consiste no fato de que, o indivíduo dentro do sistema prisional deve possuir amplas condições de avançar nos seus estudos, a fim de aprender uma profissão e ter a possibilidade de se reintegrar socialmente (Bitencourt, 2007; Julião, 2009).

Elionaldo Julião (2009) assinala que a educação na prisão tem como principal função: a promoção da integração social e a aquisição de conhecimentos acadêmicos e profissionalizantes para o apenado. O encarceramento precisa ir além da punição e castigo, devendo, portanto: a) manter os presos ocupados de forma proveitosa; b) prezar pela melhor qualidade de vida na prisão; e c) possibilitar ao ex-detento boas atitudes e comportamentos que possam ir para além dos muros do cárcere.

Perfazendo este capítulo, retomamos as questões trazidas em seu início, de que a musicalidade pode ser um importante instrumento de análise social, histórica e política, contribuindo substancialmente para o pesquisador das ciências sociais e para a escrita acadêmica, a música pode, portanto, ser substancialmente importante para a construção e estética de escrita acadêmica.

## Referências

ASSARÉ P. do. A triste partida. Intérprete: Luiz Gonzaga. *In: A triste partida*. Disco de vinil, lado A, faixa 1. São Paulo. Gravadora: Rca Victor. 1964.

AMATO, R. de C. F. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. *Opus*, 12.1, 2006, p. 144-168.

ALBUQUERQUE NETO, F. de S. C. de. Educação como Direito do cidadão preso: O caso da penitenciária Juiz Plácido de Souza (Caruaru-PE). *In: SILVA, A. R. et al. (org.). Temas interdisciplinares de educação*. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021, p. 168 -182.

BARATTA, A. **Ressocialização ou Controle Social**: Uma abordagem crítica da “reintegração social” do sentenciado. 1990. Disponível em: <<http://www.ceuma.br/portal/wp-content/uploads/2014/06/BIBLIOGRAFIA.pdf>>. 1990. Acesso em: 11/01/2025.

BARROS, J. de A. História e música: considerações sobre suas possibilidades de interação. **História & Perspectivas**, Uberlândia (58); 25-39, jan./jun.2018.

BITENCOURT, C. R. Criminologia crítica e o Mito da Função Ressocializadora da Pena. *In: BITTAR, W. A Criminologia no Século XXI*. Rio de Janeiro: Lumen Juris & IBCCRIM, 2007.

CAPELLER, W. O direito pelo avesso: análise do conceito de ressocialização. **Temas IMESC, Soc. Dir. Saúde**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 127-134, 1985.

CASARI, C. M. R.; GIACÓIA, G. A violação dos direitos fundamentais no sistema prisional brasileiro à luz da teoria do garantismo penal. **Revista Eletrônica do Curso de Direito**, v.1, n.1, 28 jun. 2016.

DAVIS, A.; DENT, G. A prisão como fronteira: uma conversa sobre gênero, globalização e punição. **Revista Estudos Feministas**, v. 11, n. 02, p. 523-531, 2003.

DIÁRIO de um detento. Intérpretes: Mano Brown e Ice Blue. Compositores: Jocenir Prado e Mano Brown. *In: Sobrevivendo no Inferno*. CD. Faixa 7. São Paulo. Gravadora: Cosa Nostra, 1997.

DA SILVA, V. V.; JABORANDY, C. C. M.; CARVALHO, G. B. V. de. Entre corpos negros e prisões brancas: por uma execução penal decolonial. **Revista Videre**, v. 14, n. 29, p. 51-67, 2022.

DUARTE, A. C. C. **Dos casos de custódia injusta**: responsabilidade do Estado em face dos casos de prisão, detenção ou quaisquer outros meios de custódia aplicados indevidamente. Trabalho de Conclusão de curso. Centro Universitário – UNDB, 2020.

EU sou 157. Intérprete: Mano Brown. Compositor: Mano Brown. *In: Nada como um dia após o outro dia*. São Paulo. CD, faixa 9. Gravadora: Cosa Nostra.

FREIRE, V. L. B. A história da música em questão: uma reflexão metodológica. **Revista Música**, v. 5, n. 2, p. 152-170, 1994.

JULIÃO, E. F. *et al.* **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2009.

MELLO, M. A. G. M.; AGUIAR, B. K. M. de. A educação em prisões: a dimensão política da sua garantia. **Plurais-Revista Multidisciplinar**, v. 1, p. 9-19, 2021.

PEIXOTO, A. F. de S. **Retratos da prisão na literatura**: um olhar sobre testemunhos. 2014. Dissertação (Mestrado em Crime, Diferença e Desigualdade). Universidade do Minho, Portugal. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/34263>

RIBEIRO, H. B. A Necessidade de Superação do Paradigma Criminológico Tradicional: a criminologia crítica como alternativa à ideologia da “lei e ordem”. *In: Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI*, 2010.

ROUSSEAU, J.-J. **Dictionnaire de Musique**. Paris, 1768/1825/1969; Traduzido para o Inglês por W. Waring, London [1771, 1779], A Complete Dictionary of Music, 1975.

SANTOS, M. E. F. dos; MEDEIROS, K. G. S. de. Educação para apenados: desafios e perspectivas. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 05, ed. 10, v. 20, p. 144-160, out. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-para-apanados>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-para-apanados.

TURATO, D. O. **Racionais Mc's**: a arte musical como instrumento revolucionário, ativismo político e social. 2023. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Estudos Pós-Graduados em História. Faculdade de Ciências Sociais. PUC – SP. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19891>

TÔ ouvindo alguém me chamar. Intérprete: Mano Brown. Compositor: Mano Brown. *In: Sobrevivendo no inferno*. CD, faixa 4. São Paulo. Gravadora: Cosa Nostra, 1997.

MÁGICO de Oz. Intérprete: Edi Rock. Compositor: Edi Rock. *In: Sobrevivendo no Inferno*. CD, faixa 10. São Paulo. Gravadora: Cosa Nostra, 1997.

UM homem na estrada. Intérprete: Mano Brown. Compositor: Mano Brown. *In: Raio X do Brasil*. Disco de Vinil, lado b, faixa 1. São Paulo. Gravadora: Zimbabwe Records, 1993.

WALLASCHEK, R. **Primitive Music**: an Inquiry into the Origin and Development of Music, Songs, Instruments, Dances and Pantomimes of Savage Races. London: Longmans, Green and Company, [1893, 1970]. Kessenger Publishing, LLC, 2007. 348 p.

## EXPERIÊNCIA DE SI: MARCAS DE EXISTÊNCIA

Joselha Ferreira da Silva

Escrever é um ato desafiador, e escrever sobre si, nos parece ser ainda mais. Todavia, a escrita é movimento, é deslocamento, exercício de pensamento e constituição de si, sendo então, um dispositivo transformador. Como podemos entendê-la a partir da concepção de Dias e Rodrigues (2019, p. 9), ao dizer que a escrita,

É considerada como um exercício que se tem à mão, como equipamento, para se colocar em ação uma ascese: ler, reler, meditar, conversar consigo, conversar com outros. Uma equipagem que contribui para uma formação de si, forjando a sua função operadora de transformação de verdade em *éthos*.

Assim, a escrita de si emerge como um processo que promove um pensamento sobre si, funcionando como ferramenta que nos ajuda a pensar. Na medida que o sujeito escreve, ele não escreve apenas para quem vai ler, ele escreve (trans)formando-se, num movimento contínuo de reflexão que o lança para fora e constitui em outros “eus”, na medida das aprendizagens e (des)aprendizagens que vão se forjando, provocando novas subjetividades, emergidas na multiplicidade das experiências envolvidas pelos encontros e (des)encontros entre o sujeito e o dispositivo “escrita”.

Buscamos escrever, neste ensaio, nossas experiências com a docência, a vida, o mundo, sobretudo, nossa inserção nele, não apenas para dizer algo aos leitores, mas também como um movimento transformador da nossa própria existência. Como dito por Rolnik (1993) “escrever traz notícias das marcas e tem o poder de ampliar minha escuta a suas reverberações: é como um escafandro que possibilita mergulhar no estranhamento com mais

coragem e rigor”, e concordando com a autora, desejamos escrever para mergulhar em nosso eu e (re)ativar marcas na constituição de outras, como também muitos outros “eus”, entre o experimentar, interrogar e filosofar, sendo parte do cuidado de si e do mundo.

Buscamos descrever nossas experiências no mundo. De antemão não sabemos onde está escrita nos levará, pois caminhamos em fluxos, sem ordens previstas, a escrita por si só tomará caminhos outros em multiplicidade. Consideramos que a escrita de si potencializa nosso (re)existir, ela por si é rizomática, assim como também devir. Pensando com Rolnik (1993, p. 09), que busca descrever o que é escrever, apresentamos as considerações seguinte,

Escrever é traçar um devir. Escrever é esculpir com palavras a matéria-prima do tempo, onde não há separação entre a matéria-prima e a escultura, pois o tempo não existe senão esculpido em um corpo, que neste caso é o da escrita, e o que se escreve não existe senão como verdade do tempo. Uma outra imagem ainda, para tentar dizer a mesma coisa: escrever é fazer letra para a música do tempo; e é esta música, sempre singular, que nos indica a direção da letra, que seleciona as palavras que transmitam o mais exatamente possível seus tons, seus timbres, seus ritmos, suas intensidades.

Assim embarcamos neste traçar um devir na tessitura de esculpir com palavras nossa historicidade, nossas marcas, que ora apresentam-se pelas linhas de fugas, fissuras e re-existência, ora pelas adversidades impostas pelo mundo capitalista, neoliberal, circunscrito de normatizações, engessamentos e desigualdades. Contudo, cheio de aprendizagens e desaprendizagens, sonhos e frustrações. A escrita nos convida a assumir o lugar de ser cognoscente, sujeito pensante, nesse sentido, nos provocando processos de autoformação.

## **Trajetória de re-existência de uma infância e adolescência marcada pelo poder das desigualdades sociais e o encontro com a educação pública**

Imagina como é nascer em um lar em condições socioeconômicas difíceis. Assim como também crescer numa vila de um município no interior de Pernambuco, dentro de um distrito estruturado pelas bases machista e tradicional, de modo que tenta definir o destino das jovens para construção de uma família patriarcal, sem perspectiva de vida que seja para além desse contexto. Se é possível ilustrar em um curta metragem nosso contexto, este seria: Vida de Maria,<sup>1</sup> uma realidade precária que não aponta para outros modos de vida, sobretudo, através da educação pública.

Paralelo a essa realidade, imagina também como é crescer em um lar que embora convivesse com muitas adversidades, acreditava na educação como pilar de transformação social. Pois é, foi nesse lar que crescemos. Filha de agricultores (meu pai era caseiro e minha mãe dona de casa, ambos tinham como economia a agricultura familiar), habitamos até os 13 anos no campo. Atualmente residimos na Vila próxima ao território da nossa infância. Guardamos muitas memórias significativas da nossa infância e também da adolescência, essa, por vezes, acontecida na Vila.

Nossos primeiros passos estudantis deram-se na escola de domínio municipal localizada na Vila. Importa destacar que o acesso à unidade se deu tarde, sendo reflexo da falta de políticas públicas voltadas para a educação na localidade, no que diz respeito ao acesso. Não vivenciamos experiências na Educação Infantil e 1ª ano da Educação Fundamental Anos Iniciais, e essa situação consideramos ser uma lacuna na nossa vida estudantil.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.culturagenial.com/filme-vida-maria/#:~:text=O%20curta%2Dmetragem%20%E2%80%9CVida%20Maria,mulheres%20de%20uma%20mesma%20fam%C3%ADlia.>

Contudo, apesar desse fato, a escola assumiu um papel fundamental na nossa trajetória.

Embora o nosso ingresso na escola não tenha acontecido no tempo adequado, nossa base familiar nos potencializou acreditar neste espaço enquanto um lugar de transformação social. O fato dos nossos pais acreditarem na educação foi um elemento indispensável e “divisor de águas” para avançarmos estudando e explorando o desejo de mudar a realidade que nos cerca, tendo em vista que passamos por muitas dificuldades. Pois a nossa infância e adolescência foi marcada por muitas adversidades.

Entretanto, no passo a passo da nossa trajetória, trilhamos caminhos diversos e exploramos a sensibilidade e o amor pelo mundo. Ainda durante a infância pudemos vivenciar acontecimentos memoráveis e, que sem dúvida, foram experiências no que Larrosa (2015, p. 18) classifica, como sendo experiência, ao falar que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. As nossas experiências ocorreram em contato com muitos dispositivos e despertaram a “bússola” que nos conduziu para as mudanças, as discontinuidades e constituição de si.

Na medida das nossas vivências criamos outros modos de existências, escapando a algumas repressões sociais de domínio da sociedade pela lógica neoconservadora e capitalista, sobretudo, a partir da nossa resistência. Pensando com Alvim (2009, p. 07), ao estudar o conceito de resistência em Deleuze e Guattari, ele nos diz que “resistência liga-se a menos a noção de contradição e mais as maneiras como um campo social foge por todos os lados”. Ou seja, em nossa resistência não agimos pela a noção de contradição, e sim, nas brechas do poder e pelas dimensões ética-estética-política, parafraseando com autor “como a corrente do rio que contorna o rochedo” fomos agenciando outros modos de vida em contato com a escola, a literatura entre outros dispositivos que atravessaram nossa jornada. Como dito por Alvim,

Nos sistemas sociais existem sempre linhas de fuga ou, ainda, aparelhos que as integram, desviam ou detêm. O desafio lançado por Deleuze e Guattari é o de pensar a resistência ao lado de uma linha maleável ou molecular, composta por fluxos, intensidades e partículas. Uma linha diferente, não necessariamente melhor, marcada pela desterritorialização de elementos rígidos. Nesse estrato, a resistência é compreendida enquanto fluxo desterritorializante não pode ser tomada como simples enfrentamento fragmentário ou foco de luta contra os mecanismos de poder, pois, em certo sentido, são os mecanismos de poder que oferecem 'resistência' aos movimentos de desterritorialização. (Alvim, 2009, p. 08).

As nossas resistências deram-se marcadas pela desterritorialização de um contexto caracterizado pelas desigualdades sociais. Resistimos à medida que nos inquietamos com as condições socioeconômicas, com a definição imposta a nós do que é ser mulher, assim como também outras adversidades que nos cercavam no contexto social.

Ao longo da vida criamos linhas de fuga e desterritorialização ao poder neoliberal e neoconservador. Assim sendo, seguimos neste texto apresentando alguns acontecimentos e experiências que nos atravessaram ao longo da vida, e que sem dúvida faz parte de quem somos e foram fundamentais para nossos deslocamentos e encontro com a docência e a pesquisa. (Com)partilhando, descrevemos alguns acontecimentos que são significativos na nossa jornada e que merecem destaque nestes escritos.

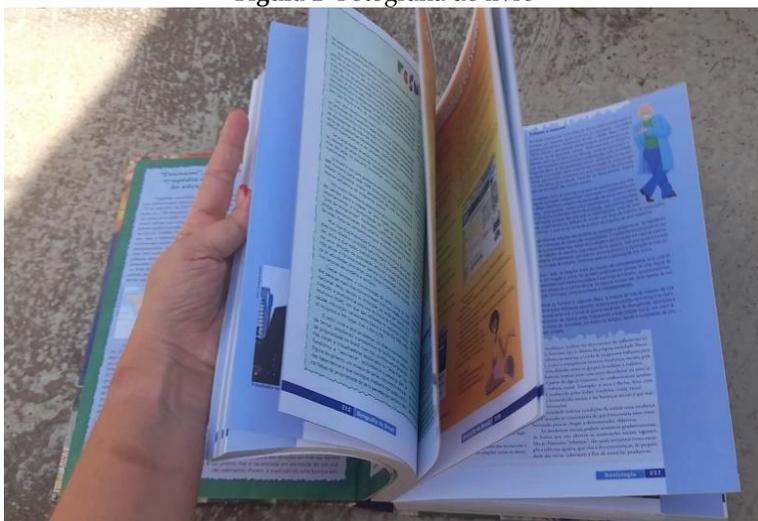
## **Acontecimentos**

Começamos recordando que, certa vez em um dia comum, eu e meus pais estávamos em casa e, um vendedor de livros desses que vende coleções de livros "porta a porta", chegou até nós. Ele apresentou os livros que tinha em mãos na tentativa de vender, porém, nossa situação financeira não era das melhores, assim, meu pai ficou na dúvida entre comprar ou não. Mas ao ver nossa

empolgação e desejo pelo livro, fez a escolha de comprar, como disse inicialmente, meus pais sempre nos incentivaram a estudar, mesmo que não perspectivassem nossa inserção no ensino superior, bem como tornar algum filho professor ou professora. A intenção e as falas dos meus pais sempre giraram em torno de realizar nos filhos/as o que a falta de oportunidade não permitiu a eles, o direito à alfabetização e letramento.

Retornando ao acontecido... aquele dia ficou marcado em mim, eu sempre olhei o livro sonhando em estudar tudo que ali estava escrito (eu ainda não sabia ler fluentemente), aliás até hoje guardo o livro com estima e carinho e, às vezes, o folheio com a mesma empolgação de quando criança, apesar de hoje já exercer a docência e tanto outros acontecimentos me passarem. Pois o gesto de meus pais fez sentido para acreditarmos mais em nosso potencial, e buscar ser motivo de orgulho para eles. A compra do livro significou muito, foi o pilar para compreender a importância que meus pais deram à educação naquele momento.

**Figura 1-** Fotografia do livro



Fonte: Acervo da autora (2024).

Folhear o livro sempre me causa novas marcas, como diz Rolnik (1993, p. 03), “a marca conserva vivo seu potencial de proliferação, como uma espécie de ovo que pode sempre engendrar outros devires: um ovo de linhas de tempo”. O livro sempre nos provoca deslocamentos e outras marcas quando há reencontro. É sempre um devir-outro.

Mas, não só o livro comprado pelo meu pai causou inquietações, despertou sonhos, imaginações e mais gosto pelos estudos. Vivenciamos outros encontros que me tocaram profundamente, entre eles compartilho o encontro com a biblioteca da escola, ainda durante o Ensino Fundamental, com a literatura infanto-juvenil. Fazíamos o empréstimo na biblioteca para ler em casa, as leituras aconteciam em vários espaços, às vezes, na varanda, no quarto etc. O frequente contato com os livros nos despertou o sonho de ser uma escritora (escrever meu próprio livro), como também de criar nossos próprios desenhos. Podemos considerar que a casa do campo foi “o meu quintal”, inspirada no poema de Barros (2015), quando diz que:

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade (Barros, 2015, p.151).

No campo, vivemos muitas experiências. O contato com a natureza nos fazia ser uma garota cheia de imaginação, adorávamos brincar com as árvores e os animais. Morava afastada das outras casas e, por isso, não tinha amigos/as por perto, deste modo, a natureza exercia a função de se transformar em amigos/as imaginários, assim como os animais presentes na casa. Sempre fomos de conversar com as plantas e ter uma casa na árvore, tomar banho no açude e mergulhar com os peixes, correr com os cachorros e abraçar os gatinhos, colocar grãos de milho para as galinhas e tomar leite quentinho no curral das vacas, espantar os

pássaros da roça, entre tantas outras travessuras que habitam outra temporalidade.

**Figura 2-** Fotografia brincar com as flores do campo



Fonte: Acervo da autora (2024).

**Figura 3-** Fotografia mergulhar com os peixes



Fonte: Acervo da autora (2024).

Paralelo a essas memórias afetivas, faço neste ensaio, um recorte também da nossa infância na casa do campo, desvelando para uma realidade socioeconômica precária. Como anunciado já, nossa família não possuía uma condição favorável, portanto, em nosso lar não tínhamos muitos móveis e eletrodomésticos, entre os itens, não tínhamos televisão. Com a falta da televisão, eu e meu irmão ocupávamos o tempo com outros afazeres, e, no meu caso em específico, com acesso à escola e o contato com a biblioteca, os livros cumpriam, em parte, a função de ocupar meu tempo. Adorava fazer empréstimos na biblioteca e, em casa, me envolver com as páginas dos livros, pois que me permitiam vivenciar outra temporalidade e passar horas afincando pensando em outra realidade. Tenho uma relação muito próxima com os livros.

Certa vez, encontrei na biblioteca, um livro em específico que entre as pilhas de livros despertou a curiosidade, e passou a ser muito especial. O livro intitulado *Carapintada* (1994), de Renato Tapajós, nos despertou para as causas sociais, apesar da minha imaturidade para entender o contexto político discutido no livro. Li duas vezes e a cada novo (re)encontro já não me sentia a mesma de antes. Como diz Malala Yousafzai (2013, p. 324), “que possamos pegar nos livros e canetas” [...] “são as nossas armas mais poderosas. Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo”. E, desse modo, este livro transformou nosso mundo num sentido ético-estético-político.

Quando viemos morar na vila, o hábito da leitura frequente pouco a pouco foi sendo substituído por uma máquina de costura, pois aos 14 anos comecei a costurar. A economia da região tem um polo têxtil forte e também acessível para os jovens, muito cedo, ingressarem na confecção têxtil.

Foi um tempo difícil para nossa família, havíamos mudado para a vila, estávamos sem renda e o que cada um conseguisse seria útil para as despesas do mês. Porém, o encontro com a atividade da costura me causou outras inquietações e pensamentos. Apesar do pouco estudo sobre o sistema econômico – “mais valia”, (Guareschi, 2009), ainda ignorante sobre o tema, questionava o

capitalismo, tendo em vista a minha realidade econômica. Entendendo aquela realidade como um exercício do capital humano, explorado por um sistema perverso, pois enquanto uns aumentavam os lucros, outros continuavam na mesma linha de miséria econômica.

Movida por esse sentimento, buscamos na educação o caminho que sempre nos direcionou a sonhar com um mundo mais justo. Foi assim que escolhemos cursar o Ensino Médio numa escola que ainda tinha o Normal Médio (antigo magistério). Nesses *espaçotempos* escolares outros encontros com dispositivos e momentos significativos foram agenciados na constituição de si e produção de subjetividade. No Ensino Médio também voltamos ao hábito de ler com mais frequência, além do encontro com professores e professoras que sem dúvida desempenharam papéis cruciais ao nos motivar para entrar na graduação e, por vezes, o currículo do Ensino Médio inspirou a escolha do curso de licenciatura em Pedagogia.

Ser professora não estava nos nossos sonhos na infância, como é de costume ouvir crianças afirmarem ao serem perguntadas a respeito das profissões que desejam seguir quando se tornarem adultas. Em nosso caso, foi acontecendo movida pela imprevisibilidade e os fluxos, conectando assim um acontecimento a outro, como também pelo nosso desejo de mudar o mundo. Pois, desde sempre foi muito pulsante o desejo de mudar nossa vida e quem sabe o mundo. Acreditamos que esse desejo tenha sido a conexão entre nós e a docência, em um constante devir-ser na busca de realizar o cuidado de si do mundo. Como entendido em Masschelein e Simnos (2014), o professor cumpre uma responsabilidade pedagógica que envolve compartilhar o mundo com os alunos por amor, esse amor é composto de compromisso com as novas gerações, sendo sobretudo, ético.

## O encontro com a docência e a pesquisa em educação

Está escrita é mais do que falar de si, é escrever a relação com o mundo e consigo, olhando para o poder da educação pública e o tornar-se professora, a partir de dispositivos, signos e encontros, os quais foram tecendo emaranhados de acontecimentos nos potencializando a ser professora/pesquisadora. Escrever sobre a relação afetiva com ser professora-pesquisadora é muito marcante.

A entrada na graduação em Licenciatura em Pedagogia e atuação na docência nos permitiram muitas outras experiências, como também o despertar ético-estético-político. O tornar-se professora aponta para as fissuras e as linhas de fugas que foram sendo forjadas na medida que os dispositivos de poder diluídos pelo tecido social cruzam nossa vida. Pensando com Deleuze (1990, p. 04):

Os dispositivos têm, então, como componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciações, linhas e forças, linhas de subjetivação, linhas de rupturas, de fissuras, de fraturas que se entrecruzam e se misturam, enquanto umas suscitam, através de variações ou mesmo mutações de disposição.

Compreendemos a constituição de si na processualidade, sendo então um devir-aprendiz, em que se tem presente o nada pronto e o sempre vir a ser, ocorrendo em constantes movimentos, pelos múltiplos acontecimentos. A docência e encontro com a pesquisa foram se dando nesse “bordado” de acontecimentos. Muitos momentos fazem parte da nossa formação, muitos dispositivos estão presentes na nossa formação e vida, mas nos limitamos aqui, ao falar da docência, destacando nossa relação com a pesquisa e a prática docente, tendo em vista que durante a graduação também já exercia a profissão numa escola da rede pública.

A disciplina de Metodologia na graduação foi o nosso primeiro contato com a escrita de um artigo científico. Partimos de uma abordagem política e social, o artigo produzido discutiu sobre a escola pública e foi apresentado em um evento na própria Instituição em que cursamos a graduação. Não foi à toa que

decidimos escrever sobre o tema, mas por razões sociais já apontadas aqui e, também, as que nos deparamos no exercício docente. A disciplina da graduação terminou, mas o desejo de escrever e fazer pesquisa continua vivo em nós. Foi com tal desejo pulsante, que escrevemos para o Mestrado e continuamos explorando o mundo da pesquisa em educação no Doutorado.

No exercício docente, no cotidiano da escola, vivenciamos experiências na atuação de professora e coordenadora pedagógica, desse exercício emergiu o problema da pesquisa para o mestrado. O que nos tocou mobilizando a escrita da pesquisa foi exatamente o que Foucault (1998, p.13) pensa ao dizer que “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir”. A escola pública é muito especial, como já anunciado, ela faz parte da “virada de chave” que transformou a nossa vida, logo o trato com cada criança que circula nos *espaçotempos* da escola pública tem um sentido muito especial, pois um dia fomos nós que sentamos naquelas carteiras e, hoje, estando na posição de professora-pesquisadora, não poderíamos agir de outro modo, se não, acolhendo e ensinando a cada criança que se faz presente na escola, com muito compromisso e amor (Maschellein; Simons, 2014). Enquanto pesquisadora, pesquisar em prol da escola pública é um compromisso social, um gesto de luta e resistência em defesa do ensino público de qualidade.

## Referências

ALVIM, D. O rio e a rocha: resistência em Gilles Deleuze e Michel Foucault. **Instituto**. Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 79-90, nov. 2009.

BARROS, M. de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: objetiva, 2015.

DIAS, R. de O.; RODRIGUES, H. de B. C. **Escrita de si**: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola. 1 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

DELEUZE, G. Que és un dispositivo? *In*: **Michel Foucault, filósofo**. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161.

GUARESCHI, P. **Sociologia crítica**: alternativas de mudanças. 62. ed., ver. e ampl. Porto Alegre Edipucrs, 2009.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. Palestra proferida no concurso para o cargo de Professor Titular da PUC/SP, 23/06/93. *In*: **Cadernos de Subjetividade**, v.1 n. 2, p. 241-251. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade. Programa Pós Graduação em Estudos de Psicologia Clínica, PUC/SP. São Paulo, set./fev. 1993.

TABAJÓS, R. **Carapintada**. São Paulo. Ática, 1994. (Série Sinal Aberto).

YOUSAFZAI, M. **Eu sou Malala**: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.



**ENSINARAM-NOS SUA LÍNGUA E AGORA IREMOS  
AMALDIÇOÁ-LOS:<sup>1</sup> A JUSTA RAIVA DOS NEGROS E  
NEGRAS QUE NÃO CONSEGUIRAM MATAR E DAS VOZES  
QUE PERSISTEM EM ECOAR**

Leticia Oliveira de Souza

Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador (Freire, 1996, p. 40-41).

Era 25 de maio de 2020. O clima semiárido do sertão piauiense começava a ensaiar, em pequenas gotas, uma estranha chuva ecoante. Raios e trovões pareciam anunciar a chegada do grande filho de Oranian, enquanto os ventos arremessavam pedras em direção à janela, obrigando todos a marcharem para dentro de casa. Se antes eu pensava em sair, agora me sentia protegida nas minhas digressões mentais. O que poderia ter deixado o Deus da justiça e do fogo tão furioso? Pensei. A aba de notificações do meu velho celular se movia como as árvores sob o inesperado pé d'água. Ignorei-a; precisava desligar os eletrodomésticos, pois a luz começou a piscar, sinal de que a chuva intensificava. Minutos depois, dirigi-me ao ritual habitual de verificar as redes sociais. Tudo parecia estranho: o *Instagram* lamentava, o *Twitter* questionava e o *Facebook* compartilhava cenas trágicas daquele dia.

Eu sabia que ela estava sempre à espreita: a morte. Mais um irmão negro se tornava uma estatística, torturado até o fim, com o joelho do policial em seu pescoço. “Não consigo respirar” foram

---

<sup>1</sup> A frase foi criada a partir de reflexões feitas por Audre Lorde na obra “Irmã Outsider: ensaios e conferências” (2019).

suas últimas palavras. Agora tudo fazia sentido; Xangô, o rei de Oyó, com seus Obás, pares e cavalheiros, símbolo da vida, repudiava a morte e sobre ela lançava sua ira. Uma vez foi dito que o diabo está na rua, no meio do redemoinho<sup>2</sup>. Permita-me discordar das veredas do sertão: o diabo caminha entre nós, usa farda, por vezes, um terno, uma bela camiseta ou um longo vestido, e tem a pele branca.

E nos próximos dias? Vidas negras importam! Ao menos foi assim que nos prometeram. Postaram *hashtags*, fotos pretas no *feed*, textões antirracistas na *timeline*. Até um anúncio de “vaga exclusiva para pessoas pretas” surgiu no *LinkedIn*. Se comoveram com a morte do menino João Pedro, usaram camisetas com a foto de Marielle, permitiram-nos frequentar suas universidades e retiraram-nos do fundo do ônibus. Mas será que chegamos longe demais? Essa pergunta ecoa em meu peito, e a busca por respostas me impulsiona a escrever. A cada ato de racismo, a cada vida ceifada, a indignação cresce e a dor se intensifica.

Cara gente branca, não conseguimos respirar! Por qual motivo só os atos de racismo extremo são levados em consideração? Por qual razão um negro morto te move a compreender nossas necessidades, enquanto o que está vivo, aponta o racismo e você ignora? Sabe qual é a curva mais bela do corpo negro em sociedade? É aquela onde ele está morto e estirado no chão, é somente assim que a branquitude reage e finge nos enxergar.

Vivos incomodamos, vivos queremos respeito, vivos somos excessivos, raivosos, ignorantes, vivos falamos demais, vivos ousamos ocupar espaços que historicamente não foram construídos para nós. Desde os bancos escolares, a educação foi moldada para servir aos interesses da elite branca. A universidade, hospedeira desse legado, movimenta as mesmas desigualdades, negando a nós, mulheres negras, o direito de aprender e crescer em um ambiente acolhedor e equidoso. Sentimos na pele a dor das micro agressões diárias, a angústia dos olhares desconfiados, a

---

<sup>2</sup> *Grande Sertão: Veredas* (1956).

raiva dos comentários desnecessários. Ouvir que 'você só entrou aqui por cotas' é como negar todo o nosso esforço e dedicação. Ser interrompida constantemente em sala de aula enquanto um colega branco fala sem interrupções é um sinal claro de que nosso conhecimento não é valorizado. Esse ambiente adverso não apenas mina nossa autoestima, mas também afeta nossa saúde mental.

E assim, os dias se arrastavam, carregados de uma tristeza que se recusava a amenizar. A pilha de trabalhos acadêmicos crescia implacável, mas a raiva era a única emoção que me consumia. Como é possível se nutrir de um sistema que nos devora? A comoção inicial se esvaiu rapidamente. As fotos de luto deram lugar a registros de almoços familiares, como se a vida seguisse imperturbável. Aquele prato saboroso, no entanto, não foi preparado pelas mesmas mãos que o saborearam. Quem o fez? Nega Maria, provavelmente. Escondida na cozinha, longe dos olhares, ela lava a louça e retorna ao seu quarto de despejo<sup>3</sup>, mais um dia anônimo. E a memória daquele que se foi? Evaporou-se com a fumaça do fogão. Meu fôlego também se tornava curto, mas a vida insistia em me manter presa a ela. Qual o sentido de tudo isso? A indiferença me sufocava mais do que qualquer falta de ar, mas eu ainda estava viva, então quem se importa?

"Agradeça!", diziam. Afinal, minha sorte era diferente da direcionada a nega Maria, o curso de pedagogia me livraria das senzalas modernas que são os quartinhos das empregadas. Mas quem disse que a casa grande comemora quando a senzala aprende a ler? O despertador tocou, divaguei por algumas horas, não consegui dormir direito, chegou o horário da aula e eu não queria ir. A universidade, que deveria ser um oásis, tornou-se um deserto. A cada dia, a falta de ar se intensificava.

Cara branquitude dentro das universidades, estamos exaustas! Nós, enquanto mulheres negras, periféricas e acadêmicas, somos constantemente asfixiadas em um ambiente hostil e tóxico. A exigência por uma excelência inalcançável, ao mesmo tempo que

---

<sup>3</sup> *Quarto de despejo* (1960), de Carolina Maria de Jesus.

há processos de invisibilização e desumanização, é mais uma prova da injustiça que enfrentamos. Errar é um privilégio que a branquitude se permite, enquanto nós somos julgadas com rigor. E nessa busca pela ocupação de espaços políticos, os poucos negros e negras que conseguem permanecer nesses ambientes excludentes moldam-se a estruturas que os tornam subservientes e subalternos, ou reagem com recusa e são retratados como os negros agressivos, difíceis de lidar, metidos, cheios de si. Afinal, “como aquela neguinha ousa não se curvar a nós?”, a supremacia branca grita.

The *Angry Black Woman* ou a *Mulher Negra Raivosa* é um estereótipo racial que surge durante a escravidão negra norte-americana, em que o padrão feminino ideal era cultuado a partir da feminilidade da mulher Branca. Assim, segundo essa lógica, as mulheres negras são vistas como distantes do que é considerado puro e feminino, sendo associadas a características animais, observadas como sujeitas instáveis e dominadas por emoções irracionais e/ou sexuais. Essa representação implica que não pensam racionalmente, agem instintivamente e, por isso, precisam ser controladas por meio da política do assujeitamento (Bastide, 1959),<sup>4</sup> e do silenciamento.

Academia, você que deveria ser um refúgio de conhecimento e crescimento, tornou-se um fardo insuportável. Onde está o ar que prometiam? Para nós, mulheres negras, a cada passo, a cada sala de aula, a falta de oxigênio se intensifica. Desde minha chegada na graduação em 2016, senti a estranheza de ser um corpo estranho em um espaço que se dizia diverso. A cada olhar, a cada comentário, a certeza de que a academia, assim como a sociedade, é um organismo racista, machista e LGBTQIAPN+fóbico. Lembrome do meu primeiro dia, perdida nos corredores, buscando um direcionamento. O olhar que recebi naquele instante, carregado de

---

<sup>4</sup> “É necessário, além de impedir a união dos negros, também vigiar a ascensão dos mesmos [...]. A ascensão deve ser individual e não coletiva [...] e o negro que ascende deve ser fiscalizado e sempre depender de algum branco que o proteja” (Bastide, 1959, p. 78).

juízo e desdém, marcou meu percurso. Aquele olhar, repetido inúmeras vezes, me fez questionar minha própria sanidade. Mas a dor da exclusão nos acostuma a silenciar, a normalizar o anormal. A academia, longe de ser um espaço de acolhimento, tornou-se um campo de batalha. A cada dia, lutamos por um lugar à mesa, por sermos ouvidas, por sermos reconhecidas em nossa totalidade. Mas a luta é árdua, e a exaustão, constante

Caros professores brancos, ainda estamos tentando respirar! Que práxis pedagógicas são essas que negligenciam subjetividades, ceifam especificidades e proíbem experiências? Era outubro de 2018, e o governador do estado do Piauí se recusava a considerar as necessidades do corpo acadêmico da instituição. O movimento estudantil, composto em sua maioria por mulheres negras, decidiu agir: greve geral e trancamento dos portões. Eu estava entre os organizadores dessa ação. Há alguns meses, os estudantes da universidade não recebiam suas bolsas; passávamos fome, não havia o que comer, os alugueis atrasavam, a luz foi cortada e as ameaças de despejo se acumulavam. O que fazer?

Um dia ouvi que só a luta muda vidas, e lá fomos nós. Durante as manifestações, fui agredida fisicamente por um homem. Uma professora, contrária ao movimento, olhou-me nos olhos e disse: “Você mereceu, a culpa é sua”. Deitei no chão do pátio, ainda tremula com o que havia ocorrido. O que restou foram apenas pensamentos: como posso ser responsabilizada por lutar contra a fome dos meus? Como posso ser culpada por uma agressão que sofri? Qual é o sentido de usar frases de Paulo Freire, se a prática permanece esvaziada de significado? Silêncio... O racismo universitário se apresentava de forma sistêmica, com inúmeras situações de constrangimento. A que mais me transformou e me fez perceber quão sozinhos estamos, nós, pessoas racializadas, foi quando alguns alunos resolveram pesquisar meu nome no sistema da polícia, acreditando que eu, por ser natural de São Paulo e ter ido estudar no Piauí, possivelmente teria cometido algum crime grave e estava fugindo para não ser presa. Meu mundo desabou

naquele instante. Que tipo de pedagogos estamos formando? Ecoava o silêncio.

Corri para a coordenação do curso, denunciei a barbárie dos futuros professores sectários e esperei ser acolhida, compreendida, escutada. No entanto, fui impedida de fazer um boletim de ocorrência, recebendo a sugestão impositiva de lidar com isso apenas pelas vias institucionais. Aceitei, mas fui amordaçada pelo silêncio. Racismo nosso de cada dia? Que nada, “chega de histeria, para que criar caso com tudo”?, bradavam. Silenciei-me. O despertador soou: hora de ir para a aula. Durante muitas manhãs, acordei chorando, desesperada, cansada; eu não queria ir. Os dias se sobrepunham e, adivinha? Acontecia de novo e novamente, entendo que nunca vai deixar de acontecer, eles não reservam palavras para nos machucar, contudo, poupam para não reconhecer seus erros. Eu soube suportar, bravamente, as tentativas de morte epistêmica impostas, mas e agora, como resistir se a vontade de morrer é minha?

O adoecimento da mulher negra é institucionalizado. Se a branquitude, supostamente progressista, canta no sarau literário do *campus* universitário que cota não é esmola, por qual motivo nossa indignação recebe migalhas de atenção? Estudam nossas epistemologias, nossos costumes, tornam-se especialistas em nossas culturas, credos, crenças e religião, a cartilha vez ou outra até contraria o pacto narcísico, um crioulo é escolhido, deixam-no entrar, até pode acompanhar os humanos trabalhando, mas em silêncio, não fale demais, a fala também é um privilégio branco.

O estridente som do despertador me arrancava da sonolência, anunciando mais um dia de aula. A desmotivação era constante, a fome, uma companheira fiel. Nos intervalos, buscava um canto tranquilo para matar a fome com água, enquanto observava a movimentação alheia. Uma semana depois, a rotina monótona foi interrompida pela chegada da nova professora. Baixinha, sorridente, com a pele da mesma tonalidade que a minha, ela me causou uma estranha sensação de familiaridade.

A partir daquele dia, as aulas ganharam um novo significado. A professora, percebendo meu interesse por Paulo Freire, me convidou para participar de um projeto de Iniciação Científica. A aprovação no processo seletivo foi um marco em minha trajetória acadêmica. Aquele despertar para a pesquisa me mostrou que a universidade, além de um espaço multiplicador de violências, poderia ser um lugar de transformação. A ansiedade tomava conta de mim enquanto aguardava a resposta sobre a bolsa. A cada atualização, um novo sopro de esperança. E, finalmente, a notícia: aprovada! A sensação de conquista era indescritível. A sequência de aprovações em eventos e projetos me fez perceber que havia encontrado meu lugar na academia.

Aquele dia da apresentação, a euforia era tanta que nem precisei do despertador. A cada slide, a cada palavra, a certeza de que estava no caminho certo. A premiação, a láurea acadêmica, coroou todo o esforço. Ser a primeira mulher negra a receber tal honraria no campus e no estado era um marco histórico. A trajetória até aqui não foi fácil. Os dados alarmantes sobre evasão no ensino superior me fazem refletir sobre o quanto a minha história poderia ter sido diferente. Agradeço imensamente àquela professora que acreditou em mim e me impulsionou a buscar mais. Ao conquistar um espaço que historicamente foi negado, provoquei uma reação. Quando uma mulher negra se move, toda a estrutura social se movimenta com ela e isso causa ojeriza sobre aqueles que até pouco tempo tinham todas as cartas do jogo em mãos.

Mas, calma lá, caro leitor. A jornada que descrevi até aqui não se encaixa nos moldes de uma história de heroína negra. A realidade, como sempre, nos apresenta um roteiro bem mais complexo. O final idílico, doce como um sonho, se desfez abruptamente. Acordei, ou melhor, fui brutalmente despertada, em

um cenário que mais se assemelha às obras neo-expressionistas de Basquiat,<sup>5</sup> marcadas pelo caos e pela denúncia social.

Lélia Gonzalez, em sua perspicácia, já nos questionava: 'E agora, gente branca, cumé que a gente fica?'. A branquitude, essa construção social que nos coloca em constante vigilância, nos surpreende a cada curva. Quando nos sentimos mais seguros, mais livres, ela nos acerta com força, como um soco no estômago. Em minha defesa? Por um instante, esqueci como se joga este jogo, mas todo (a) negro ou negra que ler estas palavras certamente encontrará um reflexo de si mesmo, pois Lélia, hooks,<sup>6</sup> Collins,<sup>7</sup> Odete,<sup>8</sup> Beatriz,<sup>9</sup> Nega Maria<sup>10</sup> e tantas outras já revelaram essa verdade,

Qual verdade? A verdade preta no preto ou falácia branca do branco  
que contam para se sentirem melhores, diante da omissão  
que você deu permissão? Mas deixa estar.

Agora quero conversar com os meus.

Lembram da festa?

Nos convidaram, com sorriso e gentileza,  
falaram de livros, de nós, com discursos e destreza.

Nos deram um espaço, mas a mesa estava cheia,  
então nos ajeitamos atrás, sem causar centelha.

Eles falavam bonito, sobre nossa opressão,  
sabiam tanto de nós, com toda a educação.

Aplausos ecoavam, e a festa era sua,  
nós quietos, atentos, sob a mesma lua.

---

<sup>5</sup> Suas pinturas, com cores vibrantes e traços frenéticos, retratam a experiência negra nos Estados Unidos, marcada pela desigualdade e pela luta por reconhecimento. Mais em: <https://jornal.usp.br/?p=152533>

<sup>6</sup> Ref. bell hooks.

<sup>7</sup> Ref. Patricia Hill Collins.

<sup>8</sup> Ref. Odete Semedo.

<sup>9</sup> Ref. Beatriz Nascimento.

<sup>10</sup> "Dona Maria" é uma alegoria textual que representa todas as mulheres negras anônimas de outrora que persistiram na luta antirracista.

Até que uma de nós, ousada, se levantou,  
pegou o microfone, e a paz se quebrou.  
Reclamou da festa, das coisas que aconteciam,  
e aí a bagunça e os gritos surgiam.

Os brancos se irritaram, a raiva cresceu,  
a festa virou briga, o respeito se perdeu.  
E no fim, entre nós, sussurro se escutou:  
“Aquela neguinha atrevida foi quem estragou.”

Agora mal falam dela, seu nome está queimado,  
quem não soube se calar foi logo silenciado.  
Mas talvez o erro não esteja no falar,  
e sim em quem não quis o espaço compartilhar.<sup>11</sup>

Para eles, não somos sujeitos; assim, que se dane os direitos humanos dos que não são considerados humanos o suficiente para ter direitos. Por que um preto que consegue respirar incomoda tanto? Estou recuperando o oxigênio, reconhecendo, enfim, os caminhos da emancipação e da educação como práticas de liberdade. Neste momento, busco encontrar o sentido pedagógico da dor. E não, não estou romantizando as mazelas do eugenismo acadêmico; ao reconhecer suas agruras, procuro me munir contra elas, recusando-me a ser dominada mais uma vez.

Hoje, enquanto escrevia este ensaio, deixei o *Spotify* fluir no aleatório e fui tocada pela canção “Capítulo 4, Versículo 3”, do grupo de Rap Paulista, Racionais MC’s. Assim, me peguei refletindo sobre a profundidade das seguintes estrofes.:

Eu sou bem pior do que você tá vendo  
Preto aqui não tem dó, é 100% veneno

A primeira faz bum, a segunda faz tá  
Eu tenho uma missão e não vou parar

---

<sup>11</sup> Poema feito a partir dos diálogos iniciais do texto “Para compreender a ‘Amáfrica’ e o ‘pretuguês’ de Lélia Gonzalez (1989).

Meu estilo é pesado e faz tremer o chão  
Minha palavra vale um tiro, eu tenho muita munição

Olhos cansados e leitores desatentos podem interpretá-la como uma *ode* à violência, mas o trecho mencionado transcende as velhas convenções. Nós, enquanto diáspora africana, carregamos a força de séculos, a luta marcada em cada palavra, cada gesto. Ser duro não é escolha, é pulsar da existência, pois o racismo não descansa, e a batalha é constante. “Preto aqui não tem dó, é 100% veneno”, isto é, a resistência precisa ser afiada, feroz. A palavra é lâmina que corta o silêncio, cada verso um disparo certo, firme, necessário. Com a voz, munidos de coragem e memória, não há espaço para o medo, não há trégua.

A missão é clara: persistir, não se calar, até que a justiça seja o chão onde todos possam fincar raízes. No mesmo sentido, a poeta e feminista Audre Lorde, em *Irmã Outsider: ensaios e conferências* (2019) traz à luz a metamorfose do silêncio imposto anos em vibrantes palavras e ações. Ela nos ensina que, mesmo diante de múltiplas interpretações, é imprescindível que as verdades sejam ditas, verbalizadas e compartilhadas. Há um instante em que o silêncio se torna um fardo insuportável; a quietude eterna é a morte que persegue incansavelmente os corpos negros, pois a ausência da fala não salva a negritude.

No campo de batalhas que o mundo moderno impõe, onde muitos são considerados indignos da vida, a luta se trava contra as forças da morte. É crucial que transcendamos o medo das palavras e rejeitemos a tirania do silêncio. A ação, embora repleta de riscos, é o caminho para se tornar inteiro; não podemos nos recusar a falar, pois essa recusa é um grilhão. Em cidades, estados e instituições onde o racismo estrutural distorce percepções, a comunidade negra é simultaneamente vista e invisibilizada. Para navegar nesse labirinto moderno, colonial e imperial, aprendemos uma regra primordial: nossa vida não faz parte dos planos. Assim, é essencial que nos comprometamos com o poder da linguagem, ressignificando-a, transformando o silêncio em um grito de

resistência e uma prática de reação. É hora de erguer nossas vozes e exigir espaço, desenhando um novo destino onde a negritude não apenas exista, mas ressoe com força e dignidade.

Nossos corpos pretos estão transgredindo a ordem e se recusando, a cada dia mais, a se conformar ao funcionamento do sistema, unindo-se a outros negros e negras em situações semelhantes. Eu estou nesse movimento e me recuso a sair dele. Minha narrativa destaca o papel da educação libertadora e de outros corpos afrodiáspóricos na preservação das nossas tecnologias de sobrevivência e afeto. Meu trabalho hoje é promover esse profundo sentimento de aquilombamento e cooperação entre os estudantes negros, pois sem ele, nos sentimos sozinhos e somos suscetíveis a todo ódio emanado pela branquitude e seus engendramentos. No documentário “Ori” (1989), da historiadora Beatriz Nascimento, o quilombo não está atrelado ao passado, mas sim a uma ancestralidade que gestiona a cultura e fomenta a união, a determinação e o sentimento de comunidade. Assim, o aquilombamento, enquanto um dispositivo do quilombo, perde seu caráter territorial e transforma-se em uma estratégia de resistência e organização política diante das mazelas que ainda afligem a nossa população na contemporaneidade.

A pergunta ecoa pelos corredores da academia: até quando a branquitude nos sufocará? A resistência negra é a força que desmonta os pilares desse sistema colonial. Silenciadas, nos tornamos um grito ensurdecedor. Se não nos deixam entrar, nós arrebentamos a porta. O título de doutor (a) garantido por pesquisar alguma minoria é o *miseenscène* antirracista da academia branca, tudo não passa de performance, mas eu estou aqui para apontar sua hipocrisia. Seu discurso sobre pessoas negras sai da teoria?

Queiram vocês ou não, **nós** seguimos respir(transform) (descoloniz)ando!

## Referências

BASQUIAT, J.-M. **Ironia do Policial Negro**. 1981. Acrílico sobre tela. 182,9 cm x 121,9 cm. Coleção particular.

BASTIDE, R. **Branços e Negros em São Paulo**. 2. ed. revista e ampliada, vol. 305. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Brasiliana).

BENTO, M. A. S. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 169 p. Tese (Doutorado em Psicologia). Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2002.

BIKO, S. **Escrevo o que eu quero**. São Paulo: Ática, 1978.

FIGUEIREDO, Â.; GROSFÓGUEL, R. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura**, v. 12, n. 2, p. 223-234, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERBER, R. NASCIMENTO, B. **Ôri**. [Arquivo de vídeo documentário], 1989. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/2016/08/25/309/>

GONZÁLEZ, L. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. 1980. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/gonza/lez/1980/10/31.htm>. Acesso em: 14 out. 2024.

GUIMARÃES, J. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

JESUS, C. M. de **Quarto de Despejo**: Diário de uma Favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

LORDE, A. **Irmã Outsider**: Ensaios e Conferências. 1. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

RACIONAIS MC'S. Capítulo 4, Versículo 3. *In*: **Sobrevivendo no Inferno**. [S.l.]: [s.n.], 1998.



# TRAÇAR E TRATAR DIFERENÇAS: O MAPA DE TRAJETÓRIAS E SENTIÊNCIAS DE CORPOS, TEXTO, ESCRITAS E SEUS DEVIRES

Luís Massilon da Silva Filho

Se quisermos compreender como funcionam as estruturas de produção, transmissão e controle do conhecimento é melhor tentar averiguar o que profibem. Somente assim conheceremos os limites e, portanto, as regras básicas do seu funcionamento. O que faço a seguir é refletir sobre o ensaio como uma das figuras do que é excluído da academia, pelo menos das formas de saber e pensar dominantes no mundo acadêmico (Larrosa, 2003, p. 101).

## **Primeira dobra: pensar, projetar e escrever**

O pensamento que se estabelece a partir da *Filosofia da Diferença* ganha corpo pela materialização de uma escrita criativa, inventiva, poética e transgressora. O objetivo deste ensaio é traçar a escrita através da alternância de possibilidades inerentes ao modo de expressar a sentiência<sup>1</sup>, os atravessamentos e as reverberações causadas pelas vivências e subjetivações da diferença, confabulando com o potencial de uma escrita de si. Acredito ser possível a interlocução com o que Deleuze (1997) nos apresenta:

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir: ao escrever, estamos num

---

<sup>1</sup> Entendo a sentiência como aquilo que se interpõe em um lugar de sentir, tudo o que me gera sentimentos envolvidos por sensações e percepções reflexas do que me atravessa em instantes de prazer e regozijo, dor e sofrimento.

devir-mulher, num devir-animal ou vegetal, num devir-molécula, até num devir-imperceptível (Deleuze, 1997, p. 11).

Escrever ultrapassando as linhas demarcadas pela academia, é ao mesmo tempo gratificante, desafiador e transformador. A estrutura do corpo de um texto diz muito do quanto estou aberto a provocar rachaduras, melhor dizendo, dobras (Deleuze, 1991) no processo de escrita das ideias, sentimentos, pensamentos, corporeidades e ins-crição-criação, trans-crição-criação do que há/está em mim, faz parte de mim. Busco escrever-me nessa criação, nessa dobra<sup>2</sup>. Por isso, alinhamentos diferenciados, espaçamentos alterados, posicionamentos desestruturantes do que está posto. Sair do lugar, do mesmo, do sempre.

A intenção que trato aqui é o de desenrolar possibilidades, alternativas de escritas, de corporalidades, de movimentos na pesquisa em educação. Retrato diferenciações de regras normatizadas no intuito de promover abertura para o novo, sempre correndo riscos nesse enfrentamento, mas perspectivando caminhos que levem a travessias profundas e marcantes no processo de constituir escritas. Desenvolvi em conjunto com Pavão, Cardoso e Carvalho (2023), uma escrita envolvida por essas reflexões:

Em nossas escritas, traçamos mapas que se encontram e que se distanciam, que põem em contato as linhas e formam zonas de possibilidades que somente se dão nos entrelugares. Na centralidade dos caminhos que se esbarram, há o apreço compartilhado pelas narrativas outras, denominadas afetuosamente de dissidentes. Nos arriscamos em inventar recursos, agir arditamente, em acessar becos e vielas que a academia não cogita serem possíveis. Tudo isso na tentativa de amenizar as perdas ocasionadas pela infiltração das experiências sensíveis no dispositivo racionalizante da produção científica (Pavão, Silva Filho, Cardoso, Carvalho, 2023, p. 909).

---

<sup>2</sup> Para Deleuze (1991), a dobra se qualifica como um conceito que visualiza o mundo como um todo, capaz de produzir debates, confrontos, novas formas de lidar com o novo, com os obstáculos, com as possibilidades.

Ao evidenciar, em pesquisas que venho desenvolvendo, a estética que compõe o desenrolar de subjetivações e identificações de corpos dissidentes, focalizando principalmente os corpos de travestis, transexuais e drag queens, busco assim, neste trabalho, especificamente, mapear linhas de fuga<sup>3</sup> (Deleuze; Guattari, 1995; 1996), de uma escrita que supere as fronteiras do que está limitando, cerceando a expressão livre de nossas pesquisas.

Nessa criação, construo caminhos cartográficos e desconstruo algumas determinações que a produção acadêmica direciona em nossa produção. Traço linhas que representam o corpo de um texto da diferença, um corpo transgressor, poético e político (Silva Filho, 2022, p. 33), como o corpo de travestis, transexuais e drag queens, um corpo-devir, uma escrita-devir.

### **Corpo**

C-orporeidade

O-rganicidade

R-esistência

P-rioridade

O-pulência

CORPA

Caminha

Orienta

Revive

Pratica

Afeta!

no CORPO vejo

a Corporeidade dada pela

Organicidade que oferece

Resistência como

Prioridade à significância

retratada na Opulência

---

<sup>3</sup> Linhas que propõem rupturas e criação do novo, mas que podem ser afetadas por processos de autodestruição, atravessam a todos nós e podem nos levar a novos meios de viver, ser, fazer, estar. É uma linha de desejo que se desloca do movimento contínuo e retilíneo (Deleuze; Guattari, 1996, p. 83).

vista e revista na CORPA  
que Caminha  
vive e Orienta  
Revive e desorienta  
mas Pratica a prática  
que simplesmente Afeta!  
(Massilon Filho, 2022, p. 33).

## **Segunda dobra: construções poéticas, trans-figurações dissidentes**

Apresento a seguir construções poéticas, figurações performativas e imagens que desenham o quanto uma escrita pode concentrar esforços em contornar corpos que se reconstroem a cada dia, caracterizando processos de formação de si. Assim é a escrita aqui estruturada, de-formada, re-formada, trans-formada, como são os corpos retratados em minhas pesquisas.

Ao longo do texto, exponho criações poéticas desenvolvidas em minha dissertação como maneira de “dar vida ao meu espírito criativo, inventivo de investigador da realidade” (Silva Filho, 2022, p. 22). Início o novo traçado do corpo do texto com uma indagação: “Quem sou eu?”. O que mexe com meu íntimo em um processo de escrita, sentiente, reflexo da constante re-construção do meu eu?

### **Quem sou eu?!**

Quem sou eu?  
Eu sou quem  
Um bem, fazer o bem  
Eu sou meu bem  
Quem sou eu?  
Eu e Tu? Tu e Eu?  
Nós somos, Vós sois  
Quem sou eu?  
Desejo?  
Tudo que ensino...

Vejo, Ah! e bocejo!  
Gracejo! Pelejo!  
Quem sou eu?  
Frutos da imaginação  
Narração de mim  
De ti, de nós, de fruição  
Que não se imagina o fim  
Quem sou eu?  
Um poema, um teorema  
ou alfazema?  
Eu sou meu tema  
Quem sou eu?  
Uma linha, uma letra  
Uma frase, um texto  
Uma imagem,  
um trecho, uma epígrafe  
uma cartografia.  
Eu sou referência enfim,  
Eu sou escrita de mim.  
Eu disserto  
Eu deserto  
Eu decerto  
Dou certo!  
(Massilon Filho, 2022, p. 23).

Ao entrar em conexão com o que me constitui enquanto sujeito e com a verdade presente em minhas acepções e concepções de ser, deparo-me com verdades outras que ressignificam as existências para além das identificações padronizadas, muito mais de corpos, textos, escritas.

A produção acadêmica nos força a olhar um caminho só, o de uma escrita amarrada em margens, configurações e exigências limitantes, assim como o campo social faz com corpos outros. Foucault traz a análise que nos embasa: “[...] sou um experimentador no sentido de que escrevo para mudar a mim mesmo, e não mais pensar na mesma coisa de antes” (2010, p. 289).

Essa acepção foucaultiana me leva à ideia de que no campo acadêmico as restrições impostas à nossa expressividade provocam a limitação de corpos, ou seja, menos corporalidades que afetam a escrita. Estar em sintonia com as emoções em um processo de escrita é gerir o corpo materializado e presentificado. Os corpos dissidentes em estudo reafirmam as possibilidades de novas construções de existência e escrita de vida.

O multi artista, drag, apresentador de Tv, jornalista, palestrante Ikaro Kadoshi apresenta em seu *Instagram* o quadro P.O.E.S.I.A., que de forma sensível e poética, retrata sentiências que indicam a presença de corpos que traçam sensibilidades por meio da poeticidade. Neste episódio, a drag faz uma linda declamação de uma receita de ano novo de Drummond (2014, p. 147):

**Figura 1** - Ikaro Kadoshi - P.O.E.S.I.A



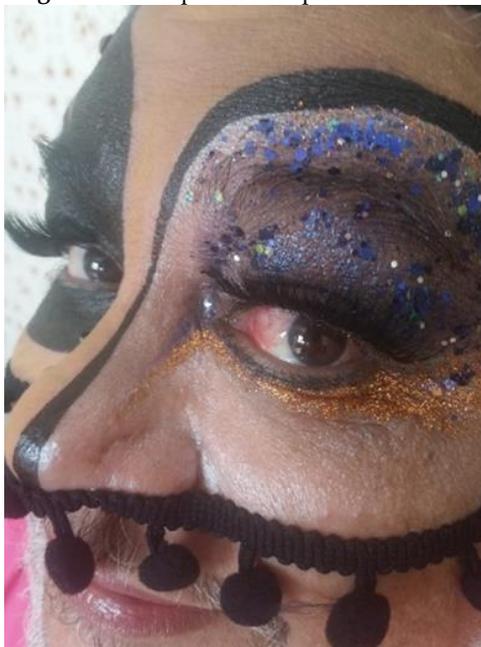
Fonte: Captura de tela a partir do Instagram do artista, @ikarokadoshi (2024).

## RECEITA DE ANO NOVO

Para você ganhar belíssimo Ano Novo  
cor do arco-íris, ou da cor da sua paz,  
Ano Novo sem comparação com todo o tempo já vivido  
(mal vivido talvez ou sem sentido)  
para você ganhar um ano  
não apenas pintado de novo, remendado às carreiras,  
mas novo nas sementinhas do vir-a-ser;  
novo até no coração das coisas menos percebidas  
(a começar pelo seu interior)  
novo, espontâneo, que de tão perfeito nem se nota,  
mas com ele se come, se passeia,  
se ama, se compreende, se trabalha,  
você não precisa beber champanha ou qualquer outra birita,  
não precisa expedir nem receber mensagens  
(planta recebe mensagens? passa telegramas?)  
Não precisa  
fazer lista de boas intenções  
para arquivá-las na gaveta.  
Não precisa chorar arrependido  
pelas besteiras consumadas  
nem parvamente acreditar  
que por decreto de esperança  
a partir de janeiro as coisas mudem  
e seja tudo claridade, recompensa,  
justiça entre os homens e as nações,  
liberdade com cheiro e gosto de pão matinal,  
direitos respeitados, começando  
pelo direito augusto de viver.  
Para ganhar um Ano Novo  
que mereça este nome,  
você, meu caro, tem de merecê-lo,  
tem de fazê-lo novo, eu sei que não é fácil,  
mas tente, experimente, consciente.  
É dentro de você que o Ano Novo  
cochila e espera desde sempre  
(Andrade, 2014).

Um novo que se faz, se desfaz, se refaz, se institui, se destitui, se reconstitui. A vida está aí para ser vivida, para ser sentida, para ser escrita, para ser também corporeificada. Essa ideiação me remete ao fazer pesquisa de um pesquisador que está em processo de formar-se, subjetivando a própria corporeidade, as corporalidades outras das pessoas participantes desse processo que se instaura em cartografar os corpos, as escritas, os atravessamentos e as travessias. Uma escrita que se faz poética, política no sentido de que em conjunto com as corporeidades encontradas nesse fazer pesquisa, se faz o inventar.

**Figura 2** - A corporeidade que me atravessa



Fonte: Acervo do Autor (2021).

### **Terceira dobra: a criatividade que compõe o trajeto – rizomatizando**

A construção de linhas que permeia todos os processos constituidores da escrita e do corpo textual, traçando referências da

cartografia movimentada nesse ensaio, se estabelece de modo a traçar compreensões e análises dos trajetos percorridos, das sensações produzidas e das vibrações que rizomatizam<sup>4</sup> (Deleuze; Guattari, 1995), ao fazer cartográfico.

O traçado de linhas que me atravessam em consonância com as linhas que perfazem o traçar das artistas participantes das pesquisas vividas, me apresenta a possibilidade de nos tornarmos alguma coisa, de termos a escrita fluida, livre, aberta ao novo, pois somos “trajetórias fazendo e perfazendo TRAJE-tos ENTRELaçados” (Silva Filho, 2022, p. 34).

### Trajetos

Traço uma linha  
um pensamento  
um existir  
Traçadas  
estão as linhas de fuga  
das travestis  
das transexuais  
E nessas linhas  
insiro meu plano de consistência  
desterritorializando  
reterritorializando  
o meu fazer  
territorial  
e o delas.  
(Massilon Filho, 2022, p. 35).

Suely Rolnik (2016) mostra a importância que os afetos ganham ao se dar língua a eles, precisando assim a força que têm pelo movimento da linguagem, da expressão e das

---

<sup>4</sup> Rizoma se consolida como ruptura da realidade que não é vista somente como unidade, mas que considera a complexidade e a processualidade do que compõe a vida, uma ligação da multiplicidade de linhas, caminhos, trajetos, possibilidades da vida.

experimentações por eles provocadas e caracterizando a estruturação dos processos cartográficos de corpos, textos, escritas, desejos, tudo explicitamente envolvido por intensidades, sentimentos e produção de sentidos.

Travestis, transexuais, drag queens afirmam com seus corpos e corpas, as multiplicidades do processo criativo de modo a exaltar suas singularidades, sendo possível confirmar os encontros cartográficos, encontro de corpos-escritos, pois os corpos, os textos, as escritas utilizam-se de vozes, gestos, performatividades, entrelaçando fluxos e rizomas ao movimento dos acontecimentos.

### **Encontro carta-o-gráficas**

Há uma relação de aprendizagem  
A tua corpa me ensina  
O meu corpo absorve  
Tua corpa é absorvente  
de uma vida de injustiças  
O meu corpo se esganiça  
Pelo sofrimento teu  
e meu  
tão dolente  
Vocês pensam certo  
e fazem certo o decerto  
Eu pensava que sabia...  
Nem de perto chego ao que tua corpa sentia  
e sente...  
Teu saber tão articulado  
Meu saber tão engessado  
As realidades transformadas  
Pelas habilidades demonstradas  
de suas capacidades diferenciadas  
em ser/ter suas corpas vivificadas!  
Aprendizagens relacionadas  
é o que chamo esse encontro  
de cartas escritas e grafadas  
de suas corpas arvoradas,

frutificadas e semeadas, germinadas  
de sapiências tão bem retratadas.

Aprendo!

Aprendo!

Encontro!

(Massilon Filho, 2022, p. 62).

A passagem descrita no poema acima corrobora o pensamento de Clareto e Veiga (2016, p. 36):

Experimentação de escrita: invenção. Inventam-se uma escrita submetida à experiência, em um escrever que descola a centralidade da função de autoria, abrindo-a para uma escrita de muitos. Inventam-se escrever como experiência em transformação da própria escrita. Inventam-se exercícios de dar língua aos movimentos invisíveis dos afetos que vazam dos corpos-escritas em movimento. Inventam-se exercícios para fazer vibrar a escrita acadêmica rente ao campo intensivo da pesquisa em educação. Escrita que se converte, ela mesma, em um exercício afásico e rizomático, em um encontro intempestivo, um acontecimento disparador de efeitos múltiplos. Inventam-se. Experiência corpo-escrita que alude a todo o conjunto de tensões que emanam de um corpo no seu processo de constituição da gestualidade da palavra.

O que retrata meu desejo enquanto pesquisador perpassa cartograficamente pela possibilidade de apreender os movimentos que emergem dos fluxos e devires constituídos de representações intensificadas pelas interações dimensionadas e refletidas nos diversos territórios decodificados. Rolnik (2016) trata sobre o que visualizamos como uma escapatória dos planos de organização territorial, remodelando possíveis cartografias por meio da rizomatização de intensidades e reverberações de corpos, textos, escritas que inventam, criam e vibram.

**Figura 3** - Irla - Pássara do sertão no frevo!



Fonte: Captura de tela a partir do Instagram da artista, @irlacarrie (2021).

Para Maffesoli (2011), o uso da imagem, que retrato pela performance da artista Irla Carrie (2021), se valoriza quando se torna um alicerce do aspecto sociocultural em que existências de corpos travestis, transexuais e drag queens teatralizam instaurando forma e conteúdo às suas subjetividades, abarcando toda uma vivência poética e transgressora. Dessa forma, os corpos, os textos, as escritas têm direito à própria vida, podendo sim ser possível transgredir e transcender as normatizações.

### **Corpo-Arte-fato**

O corpo, de repente, se enfeitiça,  
lê o que sente e atíça o produzir...  
De fato, vamos criar?  
Vamos experimentar?  
Vamos fazer... Arte?  
Surge uma emoção artística,  
ou será estética, ou ambas?  
Meu corpo produz textualidades  
e as corpos delas também.

Vocês viram?  
Sob o meu ponto de vista?  
Ah, tem o ponto de vista de vocês...  
A nossa linguagem será a mesma?  
Meu desejo é o de reforçar  
a voz das corpos que vociferam as suas existências,  
lindas, potentes, criadoras, artísticas e visualizadas.  
Aí a pergunta, como ver?  
Viram, o que eu vi?  
Sentiram, o que eu senti?  
Perceberam, o que eu percebi??  
Somos corpo-arte,  
arte-fatos,  
de nós mesmos,  
de nós mesmas  
(Massilon Filho, 2022, p. 97-98).

#### **Quarta dobra: parada temporária, mas os fluxos, os corpos, os textos, as escritas, as pesquisas continuam...**

Caminho para finalizar esse momento, de modo a enfatizar que o percurso segue, o fazer cartográfico de corpos, textos, escritas e pesquisas que proponho com este ensaio não têm fim, visto que precisam, para manterem-se em vida, serem continuamente alimentados, revigorados, pois pesquisa cartográfica e escrita liberta são intensivas demais para escrevermos considerações finais. A escrita acadêmica recheada de intensidades e experimentações é a própria experiência que se faz escrita.

O caminhar e a escrita cartográfica mapeados nesta construção, condensados de múltiplas apreensões e inspirações permitem que possamos pensar em uma conciliação entre a razão científica-acadêmica e a poeticidade sensível compartimentalizada pelo corpo das participantes das pesquisas em prática por este pesquisador, pelo corpo do texto, pela escrita desafiadora, inventiva e criativa, pela transgressão às fronteiras e limites que nos são impostas como únicas e definitivas. Busco nessa escrita, a

junção, de forma desalinhada e com muitas linhas de fuga, da experiência, da sentiência e da arte:

A experiência pode ser permeada pela arte, a partir da visão de que todos os sentimentos, todas as vivências sensitivas, perceptuais, afetivas, emocionais, sociais, cognitivas podem se referir a um fazer artístico. Tal trajeto faz com que a/o artista, em sua dimensão criativa, se entrelace com suas experiências próprias, no intuito de proporcionar formas outras para as experiências, também entrelaçadas, de outros sujeitos (Silva Filho, 2022, p. 104).

Propus, com esse trabalho, reflexões obtidas nas experimentações de escrita, nas corporificações vivenciadas nos campos de pesquisa, traçando linhas em que tratei não somente de escrever sobre, mas escrever na e para a vida, escrever no meu lugar-de-sentir.

### **Lugar-de-Sentir**

Eu tenho/eu sou um lugar-de-sentir  
que me permite ir  
ao encontro de mim mesmo  
Sou eu de mim  
É o meu lugar de perceber,  
respirar, olhar, arrepiar, comer,  
deglutir, acenar, encenar, mover, realizar...  
dentro de mim, dentro do meu lugar.  
Sou afetado! Estou afetado!  
Já ouvi dizerem e se engraçarem – “parece que é afetado”  
Já senti pelo olhar - “que coisa mais afetada”  
Já ericei-me na pele - “quanta afetação dessa pessoa”  
Já engoli em seco o gosto de se deliciarem – “com um afeto tão  
desgostoso”  
Já inalei gases e odores de – “estás sentindo um cheiro de  
desafetos?”  
Já incorporei movimentos “tão renegados e paralisados de  
afetuosidade”.

Meu lugar-de-sentir afeta,  
trans-mite, trans-muta, trans-loca  
o meu lugar-de-sentir te faz sentir?  
Se desafeta, se descarrega, se destrava,  
permita-se, solte-se, abandone-se, mova-se,  
sinta-se, perceba-se, afete-se, exprima-se,  
imprima-se de seu lugar-de-sentir!  
Pois eu me deixo ir, me acolho, me domino, me retrato,  
me expresso, me silencio, me localizo, me desejo  
a partir do meu lugar-de-sentir  
(Massilon Filho, 2022, p. 107).

Portanto, exprimi através dessa produção escrita, o contexto, o mote que acredito ser uma missão, a de fazer arte, inventar, criar, dar forma, reunir poesia, arte, educação e filosofia em uma escrita potente, política. Penso que podemos sim imprimir uma escrita corporificada composta de olhares da poética, da transgressão e da libertação que, podem nos oportunizar a condição de oferecer respostas a questões racionais, e dessa maneira permanecer no lugar de sentir e quem sabe poder promover mais escritas com uma base poética, performática e teatral do saber.

## Referências

ANDRADE, C. D. de. **Discurso de primavera e algumas sombras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

CLARETO, S. M.; VEIGA, A. L. V. S. da. Uma escrita de muitos ou uma escrita em travessia. *In*: CALLAI, C.; RIBETTO, A. **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

DELEUZE, G. **A Dobra**: Leibniz e o Barroco. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos VI: repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PAVÃO, M. R. B. P. *et al.* Cartografia e Imaginário: encruzilhadas teórico-metodológicas nos territórios da pesquisa em educação. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.11, n.28, p. 908-927, set./dez. 2023.

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

SILVA FILHO, L. M. da. **Saber, poética e transgressão: as figurações estético-gestuais da corpa por artistas transexuais/travestis**. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/45397>. Acesso em: 20 jan. 2025.

**PÉS-QUIS-ANDO:  
DO CHÃO DE TERRA BATIDA AO PISO DA  
UNIVERSIDADE**

Maria Edjane Pereira da Silva

Entre palavras e silêncios, escolho a poesia  
Não por acaso ou destino, mas necessidade  
Da escrita que se faz um ato de liberdade  
Bailando suave no rigor da academia.  
Sem a leveza dos versos não atravessaria  
As estradas tantas vezes desconhecidas  
Pra dizer das distâncias vencidas  
Sentindo pulsar toda a existência.  
Como eu poderia produzir ciência  
Se não fizesse sentido pra minha vida?

Cada linha aqui escrita é precedida  
De memórias, marcas de uma infância  
No alpendre assistindo a elegância  
De vovô suavizando a dura lida.  
Declamava para uma gente sofrida  
As histórias que guardava na mente  
Cada fim de tarde era uma envolvente  
Que dizia tirar da “cachola”.  
Meu vô sem nunca ter ido à escola  
“Aprendeu a ler o mundo” genuinamente.

Com meu pai não foi diferente  
Sem estudo, dizia não ser “letrado”  
Mas bastava dar um mote, o verso improvisado  
Soava como música, criada naturalmente.  
Com professores tão competentes

A vida se apresentou com poesia  
Que acalmava a alma e me fazia  
Sonhar na liberdade de ser criança  
Guardando com carinho na lembrança  
Os afetos e o amor que me envolvia.

A poesia herdada com primazia  
Habita em mim antes que eu escreva  
Ora com força, ora com delicadeza  
Alcançando com palavras o que se via.  
Escrever com afeto é uma garantia  
Sem carecer de outra justificativa  
E nesses versos faço a narrativa  
De vida e pesquisa que se abraçam  
Com outras histórias se entrelaçam  
Fazendo a escrita sempre viva.

Na escola, a menina esperta e criativa  
Que para estudar não tinha idade  
Escutava da calçada com curiosidade  
A professora repetindo exaustiva.  
O “be-a-bá”, tendo ela a expectativa  
Que ao fim do ano tivessem aprendido.  
Mas todo esforço era perdido  
Para a enxada, a foice, o roçado  
E cada aluno ali reprovado  
Fazia a escola perder todo o sentido.

Então, vendo o povo ser esquecido  
Sonhei que um dia pudesse ser diferente  
Com “qualidade referenciada socialmente”  
E tal qual Freire (2005), já tenha defendido,  
A educação é quem liberta os oprimidos.  
Por isso não há porque neutralidade  
E desafiando os estigmas da sociedade

Na luta me fiz estudante, professora  
Pra Educação do Campo uma pesquisadora  
PÉS-QUIS-ANDO na minha realidade.

Os “PÉS” que pisam hoje a universidade  
Ousaram caminhar por uma estrada  
De chão de terra batida e esburacada  
Transitando do campo as fronteiras da cidade.  
Para afirmar o orgulho da identidade  
Nem que para isso enfrente uma guerra  
Para ter um palmo de terra  
No grande latifúndio da educação  
É luta, é posicionamento, é decisão  
Que com diploma não se encerra.

Inúmeros desafios surgem e esperam  
Uma educação pautada na luta da existência  
Como diz Arroyo (2007), se faz na resistência  
E no direito de aprender se reverberam.  
Para vencer as desigualdades que imperam  
Afirmando a identidade, recusando a negação  
Vejam no olhar dos que cultivam o chão  
Que há mais que sementes- há histórias e lutas  
Invisibilizadas por tiranas disputas  
Que causam nossa indignação.

Meus “PÉS” romperam com uma visão  
Que o campo é terra de silêncio e esquecimento  
Dos movimentos sociais veio o ensinamento  
Responsável por motivar tal transformação.  
O conhecimento mostrou uma direção  
Reinventando os passos de uma trajetória  
Pra dizer que no Campo tem história  
De Caldart (2004), pedagogia na terra enraizada  
Por um coletivo aprendida, compartilhada

Com conquistas registradas na memória.

Numa atitude Freireana, emancipatória  
"QUIS" me mover com educadora e gente  
Que sonha, luta, sofre, insiste, sente  
O gosto de cada derrota e/ou vitória.  
Há tanta luta antes de provar da glória  
Que estudar é sempre revolucionário  
Pois ninguém nasce feito e ao contrário  
Experimentando-nos no mundo nos fazemos  
Com o mestre Freire um dia aprendemos  
Um saber que vai além do bancário.

Eu "QUIS" seguir outro itinerário  
E a sala de aula um dia se apequenou  
O caminho da pesquisa me convidou  
A poetizar um mundo justo e igualitário.  
Para entender e dizer do necessário  
Como Fernandes (2012), posso compreender,  
Que o saber não se aparta do fazer  
E a escola e a universidade não são tão distantes  
Ambas produzem conhecimento relevante  
Que atravessam a pesquisa, a vida, o meu ser.

Por isso "ANDO", na ousadia de escrever  
O possível, o inédito que se faz viável  
Sendo a educação, princípio inegociável  
Bandeira de luta, uma causa a defender.  
A realidade me permite entender  
Que não é miragem, não é fuga, é utopia  
Que guia meus passos, seguindo a travessia.  
Tal qual raiz que rasga o asfalto duro  
Construindo as pontes para o futuro  
Pois a educação nunca é promessa vazia.

“ANDO” para defender com valentia  
O sonho que brotou na dureza de um chão,  
Movido pelo sentimento de indignação  
De quem a sociedade, invisível fazia.  
O grito que ecoa na pesquisa hoje em dia  
Defende o direito à vida com dignidade  
E Educação do Campo como prioridade.  
Que a escola não parta a raiz do que somos,  
Mas nos ensine a crescer sem abandono  
Respeitando a nossa especificidade.

PÉS-QUIS-ANDO apresento a sociedade  
Mais que objeto de estudo, de existência  
O que confere aos moldes do fazer ciência  
O tão pedido ineditismo e a originalidade.  
E do chão de terra batida a universidade  
Escrevo, crio, existo, reexisto, pertença  
Pesquise o que vivo, por isso tão intenso  
Regresso tantas vezes a minha origem  
Para escutar atentamente o que dizem  
O povo de um saber tão vasto, imenso.

Com os “PÉS” na estrada me convenço  
Que o saber é um campo a desbravar  
Vou na luta, sigo firme para avançar  
E no rastro da dúvida logo paro e penso.  
Que num campo de pesquisa complexo e extenso  
Não se perder no caminho é sempre um desafio  
Nas dúvidas e inseguranças com atenção desvio.  
E nessa busca do saber, me torno um sujeito,  
Não mero objeto sem voz ou conceito  
Sem temor, com coragem, paciência e brio.

Em cada estudo assumo um compromisso  
Porque pesQUISA é caminho, é ato, é mudança,

Nas rupturas e uniões, reconstruo a esperança  
Revelando a grandeza de quem não é omissor.  
É poder dizer que para além disso  
PesquisANDO me entendo como gente  
Que vive o que pesquisa porque sente  
O que Freire tanto nos ensinou  
Só aprende de fato quem é pesquisador  
Porque vive o que estuda diariamente.

PÉS-QUIS-ANDO me torno aprendente  
Que no encontro do achado se alegra  
E no processo da busca também congrega  
A boniteza produzida intencionalmente.  
É um renascer para a vida constantemente  
Pois, pesquisa é um modo de estar no mundo  
Cultivar as sementes em solo fecundo  
Para garantir no tempo certo a colheita  
Com a doçura dos frutos que se deleita  
Pois quem investiga, refaz o profundo.

Não é só ciência, é som que ecoa num segundo  
É a força da árvore sustentada pela raiz  
É a palavra que a sabedoria sempre diz  
Brotar das terras de saberes profundos.  
É a voz de vovô que não confundo  
Ensinando voltar ao início todas as vezes  
Para dizer na língua dos camponeses  
Sou do campo e trânsito pela cidade  
E não há valor que compre uma identidade  
Pois da modernidade não somos fregueses.

A Educação do Campo é por sua vez  
Representante da luta e da resistência,  
De um povo que em sua essência  
De tanto preconceito se refez.

Enfrentando a ignorância e a aridez  
Em terras exploradas rompe com o curso  
Vai de encontro a um discurso  
Que aponta para sua inferioridade  
E rejeitando os restos da cidade  
Redesenha a trilha, o seu percurso.

Na estrada da vida, sigo meu caminho,  
Freireando com o estudo que é alento  
Transformando o mundo, refaço o pensamento  
PÉS-QUIS-ANDO, jamais estou sozinho.  
Seria de mim um ato tão mesquinho  
Guardar o conhecimento, chave da libertação  
Negar ao meu povo o poder da transformação  
Por orgulho, soberba ou mesmo vaidade  
Pois, para mudar o rumo da sociedade  
Há de sempre começar pela educação.

Fazendo do estudo o princípio da revolução  
A universidade ensina, não deixa esquecer  
Cada dúvida trouxe um novo saber,  
E na pergunta nasce uma investigação.  
É só se manter firme na direção  
Deixando a pesquisa ser farol que conduz  
Abre horizontes, faz brilhar a luz  
Para os “PÉS” que “QUIS” e “ANDO”  
Em cada fronteira vão mostrando  
Ao qual a escrita desses versos faz jus.

E como quem finaliza o que se produz  
Vou tecendo estrofes “derradeiros”  
Com o mesmo encantamento dos primeiros  
Que com grande alegria se traduz.  
Quando do destino fadado me opus  
Entendi que haveriam acertos e tropeços

Mas, em cada queda há um recomeço  
Que por si só fortalece e dá a lição  
E por tudo que sou pela educação  
Eu simplesmente só agradeço.

De onde venho não me esqueço  
E o lugar que ocupo merece respeito  
Desvendo o mundo, escrevo do meu jeito  
Numa liberdade que não tem preço.  
De nenhum título me envaideço  
Pois reconheço minha pequenez  
Pra dizer que não sei toda vez  
Que me posto enquanto estudante  
Na necessidade do aprender constante  
Faço e me refaço com altivez.

Na certeza que nenhum texto tem seu fim  
Proponho uma pausa nessa escrita  
Deixo aqui um silêncio que reflita  
Ecoe sobre o outro e sobre mim.  
Que a pesquisa me permita seguir assim  
Passos firmes, mas com humildade  
Para dizer para toda a sociedade:  
Que entre estudantes, mestres e doutores  
Terá um espaço para a filha de agricultores  
Cultivar conhecimentos no chão da universidade.

## **Referências**

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

FERNANDES, B. M. Território Camponês. *In: Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.



# MAPAS PARA UMA ESCRITA (QUE NÃO É SOMENTE ESCRITA), PARA UMAS PALAVRAS (QUE NÃO SÃO SOMENTE PALAVRAS), PARA UM DIZER DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Maria Rita Barbosa Piancó Pavão

## Imagens, palavras e texturas no dizer em educação

Não sou literata. Me faltam, pelo menos, o dom, a técnica e a formação para tanto. A contemplação, este gesto estético primordial, me cairia melhor se não fosse a inquietude de minha própria existência. Inquietude ou arrogância - como diriam alguns -, algo que me move em direção ao que desconheço para tentar me apropriar de sua dinâmica, para experimentar jeitos de me colocar na ativa. E sem saber que seria mais e constantemente frustrada, resolvi tentar transpassar os limites que há entre mim, a palavra e tudo o que existe no meio. Resolvi brincar o seu jogo, entender as suas regras, desconhecendo os efeitos que essa escolha me traria.

Aprendi a dizer duas ou três coisas, apenas. Em todo o resto que tenho me atrevido a escrever, prevalece uma gama de incertezas que me colocam ao dispor das palavras. Afinal de contas, são elas que brincam comigo, que riem das minhas aventuras através de seus mundos, risadas cujos ecos encontram o ruído das fragilidades do que chamo “saber”. Durante muito tempo, suas risadas feriram os meus ouvidos e a minha alma. Em parte, ainda ferem. Mas é um som com o qual se acostuma, com o qual se vai aprendendo a trabalhar, tal qual o artista que se apropria da matéria e, embora ainda esteja entregue constantemente a ela, encontra as veias nas quais pode fazer mover o fluxo.

Com as palavras, sou mais arteira que artista. Extravaso o impulso de bagunçar o mundo que, enquanto criança, não me deixaram viver. E desse “desvio de caráter” já me surgiram

algumas coisas, formas da palavra que utilizo como defesa de meu bagunçar desde o compromisso com a pesquisa. Porque se não tenho como me compromissar com a palavra, por estar à mercê dos seus caprichos, é na pesquisa que me reconcilio com a parte de mim que é moral. Na fronteira do paradoxo entre compromisso e libertinagem, este texto reside, assim como o faz as experimentações nomeadas e teorizadas nas páginas que seguem.

“Formas da palavra”, modos-de-ser da palavra que nomeio através de sua expressão mais poética: a metáfora. Tentativa de representar o irrepresentável, superfície que guarda o ser das imagens (Bachelard, 1978), alegoria do desejo de nomear o que nunca poderá ter nome. As três metáforas ensaiadas neste texto conjugam silêncios, dizeres e suspeitas sobre pensar a pesquisa – e a pesquisa em educação – diante de seus limites e potencialidades, a partir do que a palavras tem me feito desde que fiz delas o meu destino. Para cada metáfora, uma materialidade.

*Imagem-palavra*, a primeira das metáforas, nos provoca a repensar ontologicamente a palavra e a imagem, a acessar as suas origens para fazer surgir outras de suas existências, uma palavra que seja primeiramente imagem e uma imagem que diga como se palavra fosse. Remete a uma experiência compartilhada entre o que foi feito – e desvelado – durante o Mestrado em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, e o que permanece agora, enquanto curso o Doutorado, no mesmo Programa e na mesma instituição. As fotografias são, portanto, a sua matéria.

*Palavra-textura*, expressão que intenta adicionar dimensões ao que se faz e se vê na superfície plana da folha. A texturalidade da palavra está atrelada à autoria que se enuncia através dela, mas vai além e alcança uma dimensão de espaço e de tempo à qual a palavra-textura dá corpo, vitalidade. Decerto alude a escolhas estéticas subjetivas, a amostras de profundidade que se colocam na superfície da escrita plana. Nas minhas experimentações, busquei textura no jogo de cores que despertam palavras e que as situam em temporalidades e em lugares diferentes, mas que interagem

entre si como linhas que se cruzam em mapas para lugares não-sabidos. As cores são, para as palavra-texturas, a matéria primordial e estão presentes, em especial, no trabalho de dissertação apresentado ao final do Mestrado (Pavão, 2022).

Por fim, *palavra-sonoridade*, algo que aprendi possível ouvindo a poesia popular do Sertão do Pajeú pernambucano, à qual me dedico durante o Doutorado. É na *palavra-sonoridade* que o jogo de silêncio e eco se faz mais presente; quando o enunciado age em nome da memória e preenche o barulho do presente com o sussurrar do passado. A poesia popular desse território tem ligação com o repente e o som da viola que, ainda que imaginária, dá a cadência à palavra que já nasce pronunciada antes mesmo de ser dita. O arrebatador dessa forma-de-ser da palavra é tão grande que não consigo vivê-la diretamente, precisei do intermédio de outro ser para que a sonoridade pudesse se fazer presente em minha escrita. Foi quando me apareceu a *Sibita*<sup>1</sup>, que com sua personalidade me conta a estória de minha terra em versos rimados e metrificados. É ela que fala através de minhas palavras, o que faz dela mesma uma das matérias de minha escrita.

Na esteira de alguns autores, tentarei falar sobre as possibilidades que essas formas da palavra apresentam a mim quando me afetam, especialmente no dizer da Educação. Penso que pesquisar em Educação é uma artesanaria que requer a coragem de aproximar ética, estética e intelectualidade para criar mundos onde o jogo das palavras possa se desenrolar condicionado, unicamente, ao dizer do outro; que seja o objetivo maior do jogo no qual somos jogados: encontrar palavras cujas formas habitem a existência do outro, da Educação corporificada na relação com os outros. E isso representa um grande – quiçá, o maior – dos desafios quando a

---

<sup>1</sup> A *Sibita* é, na tese em construção, uma personagem inspirada nas reflexões de Deleuze e Guattari (2010), e que dedica a sua vida a chamar-me: à minha terra, à minha estória, aos conceitos que posso produzir desde a experiência poética profunda. A *Sibita* só sabe falar através de rimas e de motes.

palavra evoca a autoria do dizer ao mesmo tempo em que se lança ao mundo sem autor nem destino (Rancière, 2017).

Não sabemos como habitar o seu terreno movediço porque não estamos acostumados à sua existência híbrida, ao ser e não ser da palavra que tem a responsabilidade de dizer a Educação unívoca. E, de univocidade a palavra não entende e não tem como entender, não está nas regras de seu jogo. Desaprender o impulso unívoco é, portanto, o nosso único papel enquanto peças no tabuleiro de suas partidas.

### **Imagem-palavra: conversas sobre a imagem na escrita e a escrita através da imagem**

Já faz alguns anos que algo na fotografia me chama. Desde criança, sentia um profundo prazer quando tomava emprestado alguma câmera e me punha a registrar momentos comemorativos em família: ajustava o foco, regulava a iluminação, assumia a postura de uma grande fotógrafa para capturar, na pequena tela digital, a grandeza de um mundo em constante movimento. A imagem nítida e parada me tranquilizava, como se a miopia de meus olhos infantis pudesse ser curada na rapidez de um foco feliz. Que profunda inocência a minha àquela época, porque de nitidez e de felicidade a imagem nada tem e eu só fui descobrir isso muito depois, quando precisei recorrer à fotografia para tentar pronunciar o impronunciável e ela se revelou a mim outra coisa que não o que meus olhos míopes, no momento de seu nascimento, me fizeram ver.

Resgato quatro fotografias para, através delas, tentar dar nome à tal revelação. Na Figura 1, as duas primeiras fotografias (na horizontal) foram feitas durante o processo de imersão no território da pesquisa de Mestrado, em Santiago do Chile, junto a mulheres *arpilleristas*, bordadeiras que atuaram frente ao governo ditatorial de Augusto Pinochet, durante os anos 1973 a 1990, através da produção de bordados denunciativos. As duas fotografias abaixo daquelas, por sua vez, são fragmentos da imersão no Sertão do

Pajeú, desde que teve início a pesquisa de doutoramento, feitas na primeira e na segunda ida ao Município de São José do Egito, respectivamente.

São fotografias que dialogam entre si despropositadamente, em espaço e tempos distintos, e que também dialogam com as reflexões que proponho com a metáfora da *imagem-palavra*. Feitas em tentativas particulares de captar a “dimensão da presença no espaço do encontro” e o “movimento e cheiro dos corpos em ação”, coisas que a palavra-escrita não é capaz de fazê-lo, as imagens não funcionam sozinhas porque estão ao serviço da experiência vivida no instante do registro, ao passo em que não precisam de legenda que as explique a quem se detiver a contemplá-las. E, nessa ambivalência reside a natureza da imagem-palavra, a sua ontologia manifesta antropológicamente no seu carácter simbólico, explorado enquanto discurso nas produções às quais a ela recorro.

Por símbolo, entendo junto com Durand (2012), ser a dimensão cultural do imaginário, as grandes imagens coletivas (arquétipos) expressas em determinados contextos e constituídas no interior de trajetos antropológicos que fazem interagir pulsões individuais e emanções coletivas. No caso das fotografias, são símbolos que se desdobram em outros símbolos, imagens compostas por outras imagens que aparecem como fragmentos de um mundo excedente à nossa limitante-potencial capacidade de enquadrar<sup>2</sup>. Por essa razão, não estão subordinadas às outras manifestações da imagem, como é o caso da palavra; dizem de outro modo, mas um modo que pode conviver e retirar a imagem da condição de acessório que frequentemente a ela lhe cabe.

---

<sup>2</sup>A construção de sentidos sobre o mundo e sobre a nossa presença nele ocorre sempre dentro de enquadramentos que traçam os limites entre o nosso repertório cultural e tudo o que o excede. Não há como escapar de nossos limites simbólicos e, ao contrário, reconhecê-los é uma atitude ética que nos lança frente aos outros e aos seus enquadramentos, é o que os dinamiza e borra os seus contornos (Butler, 2015; Larrosa, 2014).

**Figura 4** - Mosaico-visual (ou mapas de Santiago a São José)



Fonte: Acervo da autora (2025).

No caso da produção acadêmica, a nossa dificuldade em reconhecer as imagens visuais como discurso que pode vir-a-dizer ciência, tem relação com a tradição científica ocidental desenvolvida sobre as bases do iconoclasmo endêmico (Durand, 2014), essa desconfiança a respeito das imagens pela incapacidade de fazê-las conversar com a busca pela rigorosidade, pela estabilidade e pela neutralidade que fizeram supor os discursos a respeito do pensamento científico. Estando dentro desse modelo, é

difícil para nós, pensarmos em outros usos para a imagem e, mais ainda, convenceremos a chamada “comunidade científica” de que o saber produzido através das imagens também pode possuir legitimidade quando feitas sob o pretexto das bases essenciais da ciência: da ética e da responsabilidade intelectual.

Como eu poderia falar sobre o espaço de memória que é a casa de Glória Torres, uma das responsáveis pela formação do primeiro grupo de *arpilleristas* chilenas e que viveu o desaparecimento do seu esposo, Juan Bosco, durante a ditadura militar de Pinochet se não através da imagem-palavra? Como dimensionar o mundo existente entre as quatro paredes do sebo de Seu Antônio, no calor do coração histórico de São José do Egito? Como dizer do cheiro e do gosto do baião-de-dois em ode a Lourival Batista, do som da viola enquanto me alimentava de versos marinados no tempero da vida perpétua dos poetas e repentistas do Sertão do Pajeú? Haveria como falar da emoção em ouvir as bordadeiras de *Villa Frei*, que dedicam as suas vidas a manter a tradição dos bordados como instrumento de denúncia política no Chile contemporâneo, se não dessa forma?

Gosto quando Georges Didi-Huberman (2014; 2017) escreve sobre as imagens, quando diz que a fotografia não é uma porção do real porque a imagem é sempre mais que representação e é, ao mesmo, real e irreal, facticidade e imaginação. A fotografia é como um rastro que se aproximado real, que “arde” junto a ele, que toca temporalidades que se mesclam de uma forma que a dimensão das factuiedades, sozinha, não seria capaz de fazer. Olhar para o mundo através da câmera transpõe tempos e espaços sem que o registro visual deixe de ser, também, expressão do tempo e do espaço no qual foi feito. Ao mesmo tempo, é uma forma de encarar a dureza do real e bailar com ele, enquadrá-lo no contorno das dobras do irreal, aprofundar a ficção que é a vida (Larrosa, 2014) na construção de narrativas ficcionais que dizem no silêncio profundo de seu mistério.

## **Palavra-textura: conversas sobre as profundezas de um mapa bidimensional**

A segunda metáfora tem a ver com a angústia não apaziguada advinda da tentativa de construir mapas para dizer sobre as coisas através de *concepts*, essas expressões do exercício criativo com alguma carga de estabilidade e que somente assim podem existir. Tem a ver com a escolha pela cartografia como trilhar metodológico que me permite deslocar as bases convencionais do saber para produzir outras, um pouco mais maleáveis, mas nas quais preciso aprender a harmonizar a dinamicidade dos acontecimentos cartografados, a profundidade presente na superficialidade do mapa e a dureza dos conceitos que traçam as suas linhas.

Já me peguei pensando muitas vezes sobre esse deslocamento das divagações de Gilles Deleuze e de Félix Guattari para o campo da pesquisa científica, especialmente sobre mapas e decalques (Deleuze; Guattari, 2011); se esse movimento poderia ocorrer sem maiores perdas capazes de esvaziar o sentido de suas provocações. Ou seja, se a *ideia* da cartografia poderia vir mesmo a ser a *prática* da cartografia, ainda que confiante nas leituras (e sem desmerecê-las), que me ajudam a fazê-lo, a exemplo da obra organizada por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2009).

Em um desses momentos de reflexão, escrevemos (alguns dos meus companheiros na jornada acadêmica e eu), sobre o uso que fazemos da cartografia em conjunto a outras propostas metodológicas, especialmente aos estudos sobre o imaginário (Pavão *et al.*, 2024). Neste texto, defendemos que a cartografia poderia ser um caminho para, através da comunhão com outras metodologias, nos aproximarmos de narrativas dissidentes na pesquisa em educação. Mas logo me peguei pensando novamente sobre se devemos ou não falar em viabilidade quando a cartografia, esse modo de existência tão disruptivo, se torna caminho para realização de uma investigação científica. E esses questionamentos seguem até hoje.

Para tentar me convencer de sua possibilidade, já pratiquei algumas insanidades através da escrita, já que a palavra é a matéria primeira dos mapas que construo durante as pesquisas. Insanidades que ora destituíram por completo as bases da comunicação e se tornaram inviáveis para dizer-com e dizer-sobre; ora mantiveram intactas as certezas que deixam em pé os conceitos e não foram capazes de questionar os limites dos decalques que acabei produzindo. Entre um e outro modo de empregar a palavra em prol da cartografia, arrisquei uma aventura estética durante a escrita da dissertação intitulada “Pedagogias sensientes da memória: caminhos possíveis a partir do encontro com as *arpilleras* chilenas” (Pavão, 2022), e que somente agora tento teorizar sobre; mobilizar conceitos em seu favor, defender mesmo as reverberações que essa escolha pode vir a ter em outros dos mapas que tenho produzido.

Falo do uso de cores para deixar em relevo as linhas do mapa teórico-experiencial produzido através da pesquisa. Cores que, colocadas no ímpeto dos percursos intertemporais, trazem para as folhas a multidimensionalidade que os mapas produzem na superfície dos planos. Naquele momento, optei pelas cores para dimensionar os três momentos de escrita-experiência: as primeiras reflexões; as incursões intelectuais posteriores; as reflexões após a imersão no território da pesquisa. O que esperei alcançar com isso foi a texturalidade da palavra, um mapa próximo aos movimentos corpóreos que me ocorreram em meio aos dois anos de pesquisa e à incursão em memórias do passado, acessadas diretamente por mim ou através das narrativas que me foram confiadas.

Textura, relevo, inconsistência do plano da escrita. Inspirar a palavra com a instabilidade da vida, incorporar os erros às certezas das criações conceituais, encontrar o meio estético para fazer interagir *afectos*, *perceptos* e *conceptos* (Deleuze, 2022), na produção de saberes. Deixar que o tempo vaze por entre as dobras da textura das palavras e encharque o mapa com memórias, sensibilidade e criação intelectual. A *palavra-textura* que se expressou a mim através da matéria das cores pode vir a ser expressa de outras

formas, através de outras matérias que possam ser trabalhadas para nos aproximarmos, tanto quanto possível, desse desejo quase utópico de cartografar os saberes. Na verdade, é um rápido lampejo desse desejo, cujas faíscas podemos tentar alimentar para que se propaguem por extensões e em durações mais amplas.

A busca pelas texturas tem, em minha experiência particular, ligações mais profundas com a zona dos prazeres corpóreos. Gosto de tocar as coisas que me cercam, de me demorar alguns segundos na sensação que é encostar as mãos nas irregularidades das superfícies. Quando estou em movimento rápido, como na janela de um carro, o contato do vento com a palma da minha mão que pende para fora pelo vidro aberto é um acontecimento. Por isso, não me surpreendo quando Rubem Alves (2011) traduz essa minha mania particular em um pensamento sensível e complexo a respeito da educação dos e através dos sentidos. O que não seríamos capazes de experienciar se o nosso corpo fosse educado para escapar aos limites condicionantes que não nos permitem “fazer amor com o mundo”? A *palavra-textura* é o mapa do corpo que faz amor com o mundo.

### **Palavra-sonoridade: a aparição da sibita (ou sobre o que ainda é mistério)**

Te trago o primeiro verso  
Pra “mode” me apresentar  
Venha logo se assentar  
Escute enquanto eu converso  
Não há em todo universo  
Lugar como o que eu conheço  
Onde há maior apreço  
Por palavras cobiçadas  
**Das águas enfeitadas**  
**Tomo forma e apareço**

De nome, logo te falo  
Do curso de um grande Rio

Justo eu quem assistiu  
O pajé abençoá-lo  
Recebi dele o regalo  
De relembrar o começo  
Portanto, hoje eu careço  
De cantar a entoada  
**Das águas enfeitadas**  
**Tomo forma e apareço**  
[...].<sup>3</sup>

A *palavra-sororidade* ainda é nova para mim. Digo, é nova enquanto metáfora, símbolo de uma experiência que somente agora está sendo nomeada. Se cresci com a sua presença, dela só tomei conhecimento no passado recente, quando me apareceu como sanativo durante a escavação das feridas que integra, também, o processo de pesquisa. Afinal de contas, o jogo das palavras persegue sempre os nossos maiores medos e nos coloca defronte as feridas em aberto do nosso âmago para, somente depois, curá-las. A cura pode vir de muitas formas, não há receita que sirva a todos. No meu caso, veio sob a forma de terapia musical, promovida desde o surgimento daquela que passou a alimentar a esquizofrenia de meu pensar e que agora mora na zona limiar na qual adentro durante as minhas noites de escrita. Aquela que me fala as coisas que ainda não sei ouvir, que me conta sobre o mundo do qual viemos nós duas, com a qual compartilho as dores e as alegrias de remoer um passado e de descobrir um presente sobre o qual preciso escrever.

Ela se apresentou a mim como *Sibita*, pássaro-entidade cuja luz ativa as propriedades de minha miopia e da qual só conheço duas coisas: o borrão de sua sombra e o som da sua voz-cadência. Nunca está muito próxima, mas também não está distante ao ponto de

---

<sup>3</sup> Poesia retirada da versão atual da tese (em processo de escrita), com título atual “Do chão onde o Rio derrama brota verve feminina: processo educativos e *poiésis* presentes nas experiências de poetisas do Sertão do Pajeú”. Na tese, a poesia tem como título “Interlúdio I” e antecede o capítulo 1, onde são apresentados os aspectos introdutórios do texto.

cerrar parcialmente os olhos e não saber da sua presença. Sua existência é ambivalente por ser tanto personagem conceitual, porque produz e impulsiona conceitos através de minha escrita, quanto personagem estético que performa os meus medos e as minhas incertezas no roteiro de minhas aventuras científicas<sup>4</sup>.

Decerto tem a herança dos poetas e dos repentistas do Sertão do Pajeú, surgiu das profundezas do Rio Feiticeiro para carregar a sina de cantar através de versos. A poesia popular desse território, mesmo quando não está acompanhada da tradicional viola dos cantadores, exige do poeta o conhecimento da métrica e da rima responsáveis por conceder som às palavras pronunciadas. Cada modalidade poética tem a sua própria sinfonia e a palavra utilizada no exercício criativo deixa de ser palavra e se torna integralmente som para depois voltar a ser palavra na memória dos que se dedicam a guardar os discos invisíveis do verso pronunciado.

A *palavra-sonoridade* com a qual contribui a Sibita para a minha escrita também mexe com as temporalidades, mas de outro modo que a *imagem-palavra* e a *imagem-textura*. Amplifica o acontecimento poético que é a sua existência a medida em que traz o futuro para o presente através do mote, essa estrutura oracular que anuncia o vindouro no curso das palavras em construção. A Sibita tem sido a grande maestra da orquestra de meus dizeres, aquela que me ensina a silenciar quando a sinfonia precisa de uma breve pausa antes do momento mais dramático da peça musical. E graças a ela tenho aprendido os meus primeiros instrumentos, tenho composto as minhas primeiras músicas timidamente integradas aos seus versos e aos conceitos com os quais já aprendi a brincar.

María Zambrano dedicou parte de seu pensamento a defender a utopia do encontro entre a poesia e a filosofia como duas expressões do ser-no-mundo. Afastadas no curso da tradição ocidental, à poesia foi atribuída lugar especial no purgatório dos pecaminosos, dada a condição de pecado original na vida mundana

---

<sup>4</sup> “Personagem estético” e “personagem conceitual” são termos que remetem à filosofia deleuze-guattariana (Deleuze; Guattari, 2010).

dos poetas incuráveis. A filosofia, essa salvação divina manifesta na *ascese* racional, limpa as impurezas da palavra sujeita à poesia, a cura do impulso animalesco pelo desejo carnal e a coloca no papel profético da palavra incontestável (Zambrano, 2021). Afundada na descrença frente às palavras de Zambrano, independente das vezes que as lesse, a Sibita me colocou à prova e me fez percebê-las de outro modo por ser a própria encarnação desse pensamento. A Sibita encarna o encontro entre a poesia e a filosofia e me concerne o privilégio de ser a testemunha de sua existência.

Os relatos desde a sua aparição ainda estão sendo feitos. Por conta disso, o que é e o que pode a *palavra-sonoridade*, a última das metáforas, ainda não foram definidos até a publicação deste texto. Provavelmente também não se poderá fazê-lo depois, pois estamos diante de algo cuja natureza musical-poética se dá no sentir e não no entender. E é nesse aspecto que rompe com o uso habitual da palavra, algo que os poetas e os repentistas já aprenderam há tempos e que ainda não sabemos muito bem como ensaiar no campo científico.

Não é que descobriram as regras do jogo, pelo contrário são os que mais estão entregues às incertezas de seus movimentos, mas suponho que tenham descoberto outros jogos dentro dele, outras brincadeiras derivadas daquela à qual estamos todos sujeitos quando nos arriscamos a dizer algumas coisas. Coisas que se fazem enquanto são ditas, que ditam enquanto se fazem. Coisas como a Educação e que nós, os ditos “pesquisadores”, desconhecemos a medida em que nos apropriamos.

## Referências

ALVES, R. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas, SP: Verus, 2011.

BACHELARD, G. A poética do espaço. *In*: BACHELARD, G. **A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 182- 354.

BUTLER, J. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. São Paulo: Editora 34, 2022.

DIDI-HUBERMAN, G. **Cascas**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

DIDI-HUBERMAN, G. Cuando las imágenes tocan lo real. **La emoción no dice «yo»**, Museu de Arte Contemporânea de Barcelona, Barcelona, out. 2014. Disponível em: [https://img.macba.cat/wp-content/uploads/2024/03/Georges\\_Didi\\_Huberman\\_Cuando\\_las\\_imagenes\\_tocan\\_lo\\_real.pdf](https://img.macba.cat/wp-content/uploads/2024/03/Georges_Didi_Huberman_Cuando_las_imagenes_tocan_lo_real.pdf). Acesso em: 26 jan. 2025.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. 4. ed. São Paulo: Editora WMF, 2012.

DURAND, G. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. 6. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

LARROSA, J. Como entrar no quarto de Vanda: notas sobre a investigação como experiência (tendo como referências três filmes e alguns textos de Pedro Costa) e considerações sobre a investigação como verificação da igualdade (tendo como referência alguns textos de Jacques Rancière). *In*: MARTINS, F. *et al.* (org.). **Encontrar escola**:

o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

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

PAVÃO, M. R. B. P. **Pedagogias sensientes da memória**: caminhos possíveis a partir do encontro com as *arpilleras* chilenas. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/45920>. Acesso em: 13 jan. 2025.

PAVÃO, M. R. B. P. *et al.* Cartografia e imaginário: encruzilhadas teórico-metodológicas nos territórios da pesquisa em educação. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 11, n. 28, p. 908-927. Disponível em: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2023.v.11.n.28.608>. Acesso em: 28 jan. 2025.

RANCIÈRE, J. **Políticas da escrita**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZAMBRANO, M. **Filosofia e poesia**. Belo Horizonte: Moinhos, 2021.



**A VIDA QUE PULSA EM UM *TERRITÓRIO SAGRADO*:  
REGISTROS DE UMA ESCRITA EM COLETIVIDADE  
INSPIRADA PELA *TERRITÓRIOGRAFIA EXISTENCIAL* QUE  
TRANSBORDA NA ESCRITA SENSÍVEL ETERNIZADA NAS  
FOLHAS DE UM PAPEL**

Maria Roseane Cordeiro de Oliveira (Xukuru)

### **Convites para reflexões iniciais**

Ao longo do mestrado, nos questionávamos sobre como experienciar uma pesquisa em um território que nos constitui enquanto mulher, indígena, guerreira, professora, pesquisadora. Foi neste movimento inquietante de mobilizar nossas formas de existir(es) no mundo e na pesquisa que vivenciamos um encontro com dois autores que se transformaram em nossos intercessores teóricos, pois nos mobilizaram a repensar o nosso percurso teórico-metodológico em diálogo com os princípios e valores que permeiam o *Território Sagrado* do povo Xukuru do Ororubá. Patricio Guerrero Arias,<sup>1</sup> que nos auxiliou a refletir sobre o *Corazonar*, ou seja, escrever com o coração, possibilitando realizar um diálogo com a emoção em uma relação horizontal, na tentativa de superar as hierarquizações que colocavam as emoções às margens da escrita acadêmica; e Eduardo Restrepo,<sup>2</sup> que nos convidou a (re)pensar a

---

<sup>1</sup> Patricio Guerrero Arias nasceu em Latacunga no Equador, em 1954, é antropólogo, professor na Universidade Andina Simón Bolívar e na Universidade Politécnica Salesiana. Tem realizado trabalhos junto ao movimento indígena e tem se dedicado a escrever sobre o *Corazonar*.

<sup>2</sup> Eduardo Restrepo é antropólogo da Colômbia e professor associado do Departamento de Estudos Culturais da Universidad Javeriana de Bogotá. Tem se dedicado a pesquisar e escrever sobre antropologia, etnografia e as populações afro-colombianas.

etnografia enquanto um processo de pesquisa outro, realizado com todas(os)as(os) envolvidas(os) e não sobre elas(as).

O território Xukuru do Ororubá nos inquietava para experienciar uma pesquisa que respeitasse os princípios da coletividade, a ancestralidade e o Sagrado, e que por isso a escrita deveria acontecer em consonância com as experiências da pesquisa. Nesta perspectiva, estes intercessores teóricos nos possibilitaram pensar em uma pesquisa e escrita acadêmica inspirada pela sensibilidade, emoções, afetos e afecções resultado dos encontros. Ousamos chamar essa experiência de pesquisa e escrita outra de *Etnografia do Corazonar*.

A *Etnografia do Corazonar* é uma proposta de pesquisa e escrita com a(o) outra(o). Os caminhos vão sendo construídos na coletividade, assim como as experiências que são frutos do encontro com a(o) outra(o), especialmente, o encontro com a *Natureza Sagrada*, espaço tempo habitado por diversos seres e espécies, inclusive o ser humano, com quem esse diálogo foi constante. É importante evidenciar que faz parte da Natureza Sagrada todas as forças pelas quais somos constituídas(os) e inspiradas(os) a realizar um trabalho acadêmico que abrace também a expressão das subjetividades, rompendo as ideias estruturantes da perspectiva cartesiana de determinar métodos de pesquisas.

Apesar da importância da *Etnografia do Corazonar*, enquanto experiência de pesquisa e escrita outra, que nos inquietou a realizar o trabalho ao longo das experiências do mestrado, atualmente, no doutorado, buscamos ampliar a compreensão sobre essa escrita acadêmica outra, propondo experienciar incorporar ao nosso caminhar uma vida-encontro-escrita irrigada pela *Territoriografia Existencial*. Desse modo, deixamo-nos guiar pela memória das(os) velhas(as) – sábias e sábios – do nosso povo.

Com este ensaio, temos o objetivo de refletir sobre a potencialidade da *Territoriografia Existencial* enquanto possibilidade de uma experiência e escrita em coletividade inspirada pela multiplicidade existencial presente no *Território Sagrado*. Trata-se

de um convite para ver-falar-conhecer com o coração, como reflete Feitosa<sup>3</sup> (2015, p. 140):

Falar com o coração significa pensar com afeto, envolver-se com o tema refletido de maneira intensa, emotiva e racional. Falar com o coração é ser terno e corajoso, raciocinar com amor e decidir com justiça/equidade. Falar com o coração é dizer pela boca aquilo que se escutou do coração, aquilo que resultou da auscultação cuidadosa, desprovida de preconceitos raciais, étnicos, especistas, epistêmicos, de gênero etc.

Podemos assumir um ato de rebeldia e nos desafiar a falar com o coração, transformando as escritas acadêmicas em escritas vivas, pulsantes que inspiram um fazer, pensar e ser outro.

### **Uma escrita acadêmica inspirada pela *territoriografia existencial***

Desde a invasão e colonização dos territórios indígenas, as pesquisas foram utilizadas enquanto instrumentos de colonização e das colonialidades, seja a colonialidade do poder, do saber, do ser ou da mãe natureza, também denominada por Colonialidade Cosmogônica, como definido por Catherine Walsh<sup>4</sup> (2009). As pesquisas serviam de instrumento para subalternizar e inferiorizar os povos, chegando a negar, até mesmo, a humanidade dos povos indígenas e negros, o que atribuiu a estes povos uma identidade

---

<sup>3</sup> Saulo Ferreira Feitosa é indigenista, que atuou como membro-Titular da Comissão Nacional de Política Indigenista do Ministério da Justiça, membro-Titular da Comissão Brasileira de Justiça e Paz da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Membro do Conselho Indigenista Missionário. Professor do Curso de Medicina, do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), além de ser professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE. Desenvolve atividades na área de formação e assessoria às comunidades e lideranças indígenas em várias regiões do Brasil.

<sup>4</sup> Catherine Walsh é norte-americana, radicada no Equador, é pesquisadora, membro do grupo Modernidade/Colonialidade, professora da Universidade Andina Simón Bolívar no Equador.

negativa, inferiorizada, justificando as atrocidades cometidas contra os povos, assim como pondera Linda Smith<sup>5</sup> (2018, p. 39): “considerar os povos indígenas como não sendo completamente humanos, ou tratá-los explicitamente como não humanos, permitiu distanciamento e justificou várias formas de extermínio e domesticação”.

A pesquisa, para os povos indígenas, se configurou enquanto um instrumento de colonização, sendo, por isso, considerada uma ameaça para as comunidades. Como postula Smith (2018, p. 11): “A forma como a pesquisa científica esteve implicada nos piores excessos do colonialismo mantém-se como uma história lembrada por muitos povos colonizados em todo o mundo. É uma história que ainda fere, no mais profundo sentido, a nossa humanidade”.

Assim como as pesquisas, a escrita também assumia um papel importante na colonização, sendo um instrumento que usurpava os direitos dos povos: o Diretório Pombalino, lei criada pelo Marquês de Pombal em 1757, de acordo com o livro *Xucuru Filhos da Mãe Natureza*<sup>6</sup> (Xukuru, 1997), proibia os povos indígenas de utilizarem a língua materna e os obrigava a deixar as habitações coletivas, assim como ter nome e sobrenome portugueses; a Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, a denominada Lei da Terra, retirava dos povos indígenas o direito do *Território Sagrado*, uma vez que instituiu as propriedades privadas. Estes são apenas alguns exemplos de como a palavra escrita em forma de Lei reverberava negativamente na vida dos povos, negando o seu direito de existir enquanto povos tradicionais.

---

<sup>5</sup> Linda Tuhiwai Smith é uma intelectual indígena da Nova Zelândia, professora catedrática em Te WhareWānanga o Awanuiārangi e a primeira acadêmica Māori a ser eleita para a Academia Americana de Artes e Ciências, em 2021.

<sup>6</sup> O livro *Xucuru, filhos da Mãe Natureza* é a primeira produção Xukuru do Ororubá, e passa a ser referência para os povos indígenas de Pernambuco. Trata-se de uma construção coletiva dos professores, professoras e lideranças Xukuru, sendo uma organização de Eliene Amorim de Almeida, do Centro de Cultura Luiz Freire-CCLF.

É importante ressaltar que embora as pesquisas e a “palavra escrita” tenham sido utilizadas enquanto instrumentos de colonização, os povos têm buscado ressignificar, transformando-as em instrumentos de luta e (re)existência. Portanto, tem se articulado e mobilizado para garantir na Lei, na palavra escrita, os seus direitos. Assim, direitos cruciais que permitem a sobrevivência física e cultural, têm sido garantidos, a exemplo da Constituição Federal de 1988, um marco para os povos indígenas do Brasil, pois garante o direito ao território, a manter as culturas e tradições, a saúde e a educação específica e diferenciada. Posteriores à Constituição Federal de 1988, outras Leis foram criadas para garantir e respeitar os direitos dos povos indígenas.

No que diz respeito às pesquisas, muitos indigenistas-pesquisadores, têm adentrado nos territórios indígenas para fortalecer, a partir de suas pesquisas, a luta e resistência dos povos, buscando de forma gradativa romper com as heranças coloniais, impregnadas nas estruturas e modelos tradicionais das pesquisas acadêmicas. Têm se dedicado a escrever com os povos para que outros conhecimentos sejam apresentados à sociedade, assim como suas histórias, que durante muitos anos foram silenciadas.

Diante dessas questões sobre a pesquisa e a escrita, tensionamos: o que significa a pesquisa para os povos indígenas atualmente? Qual a importância de ser uma pesquisadora indígena? Como a palavra escrita pode ser um instrumento de luta dos povos indígenas? Como deve ser a escrita? Pode haver uma escrita acadêmica outra? Aqui não traremos respostas apenas especulações sobre tais questões...

Eu...

Xukuru do Ororubá

Indígena

Mulher

Filha, neta, sobrinha, tia, amiga,  
presente, ausente

Veza ou outra, professora

As vezes pesquisadora  
Ou até mesmo escritora...

E,

E,

E...

E escrevo...

Minha escrita...

Minha não, pois ela não é somente minha, nasce de uma força, de uma luta, de tantas histórias, memórias, escritas que percorrem cada uma das nossas células, no mais profundo do nosso ser, escritas que percorrem o nosso corpo junto com o nosso sangue, seguindo o ritmo do pulsar do coração. Somos habitadas por muitas mulheres que vieram antes de nós, mas que permanecem presentes e são presentes para nos fortalecer e ajudar na missão, de nos dizer, ou até mesmo nos fortalecer a partir das palavras escritas, mas que antes de serem escritas foram sentidas, faladas, compartilhadas, escritas em nós, nos nossos corpos. As palavras, com a força que carregam, não são palavras vazias, mas são as histórias de tantos, de muitos, histórias compartilhadas com outros povos, outras nações, são conhecimentos-saberes-sabedorias, valores.

Assumo a responsabilidade de escrever, reescrever, retomando as palavras escritas que por vezes expressam silêncios, a voz de muitos que foram silenciados, ou gritos, daqueles que se fizeram (re)existência, para garantir a existência de tantos outros, inclusive a minha existência. Escrever enquanto ato de (re)existência, uma ação em coletividade, que provoca a suspensão do tempo convidando para uma temporalidade outra, onde o passado, o presente e o futuro se encontram, talvez, não me refiro às temporalidades que vêm da Grécia antiga, *khronos*, *kairós* e *aión*, como compartilhado por Walter Omar Kohan<sup>7</sup> (2024), mas proponho pensar em um tempo outro, um tempo indígena.

---

<sup>7</sup>Walter Omar Kohan é professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com uma vasta publicação em diversos países, especialmente sobre filosofia, filosofia da infância e educação.

Escrevo com a leveza de uma borboleta que contempla a beleza do Sagrado, da Natureza, de um território Encantado, com a sutileza de um passarinho, que pisa devagar, com leveza como nos lembra a liderança do povo Xukuru do Ororubá, Iran Ordonho, e nos ensina com suas poesias sobre a *pedagogia de passarim*. Mas também escrevo gritando, como diz Catherine Walsh, com a dor de quem não teve o direito de falar, de tantas mulheres que foram violentadas, da Terra, a nossa Mãe Terra, que desde a colonização vem sendo utilizada enquanto objeto de especulação, um negócio, como já nos ensinava o cacique Xikão Xukuru,<sup>8</sup> ao mesmo tempo em que reforçava que a terra é a nossa Mãe: “[...] se ela é a nossa mãe, ela que dá todo fruto de sobrevivência pra nós, então ela deve ser zelada e preservada a partir das pedras, as águas e as matas, por que nós não temos a terra como objeto de especulação, a terra como um objeto pra negócio”. Assim, escrevo na relação com o Sagrado, com a Natureza, habitada pela coletividade, uma escrita coletiva, como lembra Clareto<sup>9</sup> e Veiga<sup>10</sup> (2016, p. 35): “é, pensando assim, tudo o que escrevo é sempre escrita coletiva. É, eu também! Faço pura escrita-multidão!”. É sempre uma escrita contínua:

Fazer fazendo. Escrever escrevendo. Contorcer, torcer, distorcer. Mudar o palco, o lugar, o território. Escrever em roda. Rodar. Fazer a escrita rodar. Fazer a voz tremer. Fazer a escrita tremer. Tremer o corpo. Tremer o pensar. O caminho do pensar. Há um pensado que se projeta. Afinal, como pensamos? Tremer o falar. Tremer a escrita. A passagem na língua. A travessia da língua. O caminho do falar. O caminho do escrever. Tremer (Clareto; Veiga, 2016, p. 33).

---

<sup>8</sup> Xikão Xukuru é cacique do povo Xukuru, foi assassinado em 1998, por defender o *Território Sagrado* do povo Xukuru do Ororubá.

<sup>9</sup>Sônia Maria Clareto é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFJF.

<sup>10</sup>Ana Lygia Vieira Schil da Veiga é Pesquisadora Associada ao IELT - Instituto de Estudos da Literatura Tradicional da Universidade Nova de Lisboa - Portugal, e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Uma escrita enquanto exercício constante, como a vida. Escrevo com a vida, por isso é uma escrita sensível, com emoção, afetos, afetações, com vários começos, pausas, recomeços. Escrevo com o corpo que sente, que dói, que sofre, mas que também é uma escrita com prazer, que por vezes chega ao êxtase, me leva ao desvanecimento.

### **Escrita inspirada pela arte da vida: vidas tecidas em escritas diversas**

É preciso aprender com a Natureza Sagrada, a sutileza, a leveza, a pisar leve, devagar, com respeito, levando em consideração que ocupamos um lugar, que não é só nosso, mas compartilhamos com diversos seres de diferentes espécies. Aprendemos com a Natureza Sagrada a também ser resistência, assim como as plantas da caatinga, que perdem as folhas nos períodos de estiagem para continuar existindo, mas suas raízes permanecem fixas no chão, uma vez que são as raízes que mantêm a planta viva, pois quando vem a chuva as raízes absorvem a água e os nutrientes, para mais uma vez, criar folhas, voltar a florescer e colorir a natureza com a diversidade da vida, assim como apresentada nas imagens a seguir:

**Figuras 1 e 2-** Caatinga em diferentes estações



Fonte: Acervo da autora<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> A primeira foto foi tirada no dia 25 de dezembro ao longo do período de estiagem, momento em que as plantas da caatinga parecem estar mortas, porém, elas perdem as folhas como uma forma de defesa para continuar vivas, tendo em vista que as plantas perdem água pelas folhas. A segunda imagem foi retirada no

Assim somos nós, mantemo-nos fixos ao chão, a nossa Mãe Terra, ao *Território Sagrado*. Somos fortalecidas por nossas raízes, que é a nossa ancestralidade, os nossos antepassados. São eles quem nos mantêm de pé, quem nos conduzem, nos inspiram, nos ensinam e possibilitam a experiência de uma escrita outra, uma escrita em multiplicidade. Podemos até perder as nossas folhas, mas nunca as nossas raízes, porque são as raízes que nos mantêm de pé e nos fazem continuar existindo.

Não basta apenas vivenciar uma experiência de pesquisa sensível. Faz-se necessário que a escrita também manifeste essa sensibilidade, o respeito, a ética, a poética da vida, que permite que diferentes vozes, outrora silenciadas, componham o mosaico de uma escrita acadêmica marcada pela arte: a poesia, a música, a fotografia. Portanto, a escrita acadêmica em um *Território Sagrado*, orientada por uma *Territoriografia Existencial*, possibilita uma escrita em coletividade, inspirada pelo Sagrado, pela natureza, pela mãe Terra, pela nossa ancestralidade. A escrita acadêmica pode, sim, ser tecida desde a sensibilidade presente na *ecologia de cuidados*, abordagem proposta por Figueiredo (2023),<sup>12</sup> ao refletir acerca de uma educação desde a perspectiva da humanização.

Essa escrita expressa a vida, o respeito à potência, às existências múltiplas que se encontram nas palavras e que transbordam nos registros escritos do papel. “Então, escrever diferente do que reza a academia é um ato de rebeldia, não contra a academia, mas contra eu mesmo, contra minha e toda palavra comum, contra minha e toda escrita habituada, contra o que penso, sinto, ajo e desejo hodiernamente” (Clareto; Veiga, 2016, p. 33). É uma escrita com o corpo, onde as memórias coletivas são colhidas,

---

dia 26 de janeiro, uma semana após as chuvas chegarem e renovarem a vida da Natureza Sagrada, momento que muitas espécies se apresentam para experimentar uma nova etapa da vida.

<sup>12</sup> Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo é professor da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Doutor em Educação, propõe a abordagem de uma *ecologia de cuidados* como elemento para pensar a educação na perspectiva da formação humana.

a beleza da natureza é apresentada e a sabedorias do nosso povo é fortalecida. Nessa perspectiva, compartilhamos um fragmento do diário de memórias do dia 09 de dezembro de 2024:

Em um *Território Sagrado*  
Me encontro a caminhar  
Sinto com todo o meu corpo  
As belezas desse lugar  
Os sons da natureza  
Das matas vejo a beleza  
Do território Xukuru do Ororubá.

Sinto o cheiro da terra  
Que a chuva veio molhar  
A natureza se renova  
Os pássaros estão a cantar  
Melodias de gratidão  
Contemplo a imensidão  
Presente em um só lugar.

Memórias da minha vida  
Invadem meu coração  
A sabedoria dos mais velhos  
Partilhadas com tanta emoção  
Eles são nossos doutores  
Do povo são pensadores  
Nossa fonte de inspiração.

Quando a vida transborda nas letras de um papel, transborda em forma de arte, a arte da vida. A partir dessa afirmação questionamos: é possível que a poética existencial seja traduzida para uma escrita fria, sem vida, enrijecida por métodos que pouco dialogam com a realidade, ou que não respeitam a dinâmica da própria vida? Não pretendemos permitir que mais uma vez nos sequestram o coração como fizeram desde a invasão dos nossos territórios e dos nossos corpos, assim como evidencia Arias (2010, p. 88), ao afirmar que “nos secuestraron el corazón y los afectos

para hacer más fácil la dominación de nuestras subjetividades, de nuestros imaginarios, de nuestros deseos y nuestros cuerpos, territorios donde se construye la poética de la libertad y la existencia". Não podemos nos deixar dominar por caminhos prontos, mas queremos nos deixar seduzir pela beleza que existe diante dos nossos olhos.

A arte da vida que transborda em uma escrita acadêmica outra torna possível que as poesias, os desenhos, as músicas, as fotografias, a Arte façam parte dessa composição que, antes de ser registrada nas folhas de um papel, foi registrada nos nossos corpos, contribuindo para transformar a nossa existência. Conforme nos ensina Krenak (2022, p.118),<sup>13</sup> "o que as nossas crianças aprendem desde cedo é a colocar o coração no ritmo da terra". Por essa razão, precisamos tornar possível uma escrita experienciada a partir do ritmo, encantamento, beleza da terra, a nossa Mãe Terra.

### **Pensando em outros possíveis...**

Estamos em um tempo em que a escrita parece ter se distanciado da vida. Pelo menos neste mundo acadêmico que habitamos e que aparenta ter construído um mundo próprio, com suas próprias regras, sua própria vida, às vezes sombria, apagada, esquiva, de costas para o mundo da vida (Kohan, 2013, p. 20).

Uma escrita que se distancia da dinâmica da vida, passa a ser cheia de si, de suas próprias verdades, certezas, sendo esta construída por caminhos fixos, que não se abre ao acontecimento, ao mesmo tempo em que fica vazia de sentidos. Essa escrita, por vezes, tem deslegitimado as vozes que gritam na sociedade, vozes que carregam consigo a sabedoria das partilhas de vidas em coletividade, vozes que inspiram e ensinam.

---

<sup>13</sup> Ailton Alves Lacerda Krenak é indígena do povo Krenak, escritor, poeta e filósofo brasileiro, membro da Academia Brasileira de Letras, professor *honoris causa* pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Em um *Território Sagrado*, a escrita deve ser repensada, pois deve se aproximar da vida, do cotidiano das pessoas, uma vez que, como pondera Ferraço (2003, p.103)<sup>14</sup> “[...] as pesquisas com os cotidianos se instituem como metodologias centradas fortemente nas vidas cotidianas e na valorização das ações de resistência e de sobrevivência dos seus praticantes”.

Nessa perspectiva, a *Territoriografia Existencial* é um convite para uma experiência de vivência e escrita inspirada pela vida cotidiana. Por isso vislumbra a possibilidade de escritas inspiradas pela poética existencial, onde essa escrita nos atravessa, registrando em nós conhecimentos, saberes, sabedorias que têm sido subalternizados e inferiorizados, mas que contribuem para repensar a nossa existência.

## Referências

ALMEIDA, E. A. de (XUKURU). (org.). **Xukuru filhos da mãe natureza: uma história de resistência e luta**. Centro de Cultura Luiz Freire. Povo Xukuru do Ororubá, Olinda, nov. 1997.

ARIAS, P. G. Corazonarel sentido de las epistemologias dominantes desde las sabidurias insurgentes, para construir sentidos otros de la existência. **CALLE14/** vol. 4, n. 5, p. 80 - 95, julio-diciembre de 2010.

CLARETO, S. M.; VEIGA, A. L. V. S. da V. Uma escrita de muitos ou uma escrita em travessia. *In*: RIBETTO, A.; CALLAI, C. (org.). **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**, Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2016, p. 31 - 47.

---

<sup>14</sup> Carlos Eduardo Ferraço, é professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco e professor titular aposentado da Universidade Federal do Espírito Santo.

FEITOSA, S. F. **O Processo de Territorialização Epistemológica da Bioética de Intervenção**: por uma prática bioética libertadora. Brasília, 2015. Tese (Doutorado em Bioética) – Programa de Pós-Graduação em Bioética, Universidade de Brasília. UNB, 2015.

FERRAÇO, C. E. Eu caçador de mim. *In*: GARCIA, R. L. (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FIGUEIREDO, A. D. R. **A prática pedagógica educador-educando nas experiências educativas do MST**: Caminhos de formação humana. Curitiba: CRV, 2023.

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KOHAN, W. O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–9, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16212>. Acesso em: 16 abr. 2024.

KOHAN, W. O. **O mestre inventor**: relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RESTREPO, E. **Etnografía. Alcances, técnicas y éticas**. 1. ed. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2018.

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Trad. Roberto G Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

XIKÃO XUKURU. Produção de Nilton Pereira e Didier Bertrand. Recife: TV VIVA, 1998. TV VIVA Director: Nilton Pereira. Cinematographer: Nilton Pereira. Editors: Nilton Pereira e Didier Bertrand. Audio: Uirá Ferreira e Bob Silva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jqV4RqjG9V0>. Acesso em: 16 jan. 2025



# POR UM CORAZONAR DE ESCRITAS ACADÊMICAS SENTIPENSANDO MEMÓRIAS ETNOGRÁFICAS

Natally Galindo

*Para desengaiolar o pássaro de dentro usaras palavras.*

## **Introduzindo corazonares**

No presente ensaio, apresentamos um memorial, destacando experiências importantes das nossas vivências acadêmicas e formas de compartilhamentos através de produções científicas. O nosso objetivo é problematizar o modelo de fazer ciência moderno, que compreende como legítimos e relevantes os saberes e as escritas eurocentradas em detrimento de epistemologias outras.

O discurso hegemônico da modernidade, através do ideal de razão, teve a pretensão de silenciar a dimensão humana da produção científica. A imaginação, a intuição, os erros e os sonhos seriam elementos que deveriam ser exterminados dos textos científicos. Contrariamente a este ideal, acreditamos na importância de “uma ciência que possa se ver como capaz de proporcionar melhores condições de vida aos seres humanos, comprometida que está com a produção de mundos possíveis de vidas bonitas” (Ferraço, 2021, p. 10).

As reflexões que apresentamos aqui são frutos de nossas pesquisas etnográficas durante o doutorado.<sup>1</sup> O referido curso pertence ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Centro Acadêmico do Agreste (CAA). O processo de doutoramento foi iniciado no ano 2022 e está em fase

---

<sup>1</sup> A pesquisa foi contemplada pelo financiamento da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

de desenvolvimento. A construção da tese ocorre sob à orientação do professor Sandro Guimarães de Salles.<sup>2</sup>

Para elaboração do ensaio em pauta nos emergiu a seguinte questão de investigação: é possível dar lugar aos afetos nas produções científicas? Considerando o nosso gosto por escritas poéticas, essa interrogação sempre nos inquietou. Desde a infância buscamos um curso de Ensino Superior, onde as palavras pudessem ter liberdade para alçar voos. A partir da epígrafe, sentimos e pensamos que as palavras podem movimentar sonhos e dar potência às nossas asas.

Das perspectivas teórico-metodológicas utilizadas em nossa pesquisa de doutorado, ressaltamos as abordagens críticas de base pós-coloniais e decoloniais, bem como o método etnográfico sensível (Clifford; 2002). Para a partilha das nossas memórias etnográficas, neste ensaio, compreendendo que as opções teóricas e metodológicas podem limitar ou expandir as formas de escrever, utilizamos as perspectivas do *corazonar* (Arias; 2010), e do *sentipensar* (Torre, 2002). As teorias destacadas nos possibilitam pensar rupturas com modelos de escritas científicas baseadas apenas em um ideal de racionalidade, objetividade e neutralidade intangíveis.

O *corazonar* insurge contra as colonialidades que segregam a razão da afetividade humana. O *sentipensar* atua em contraposição à dicotomia colonialista que separa a razão da emoção. Nos respaldamos em ambas as teorias com o intuito de perceber e refletir sobre os sentimentos e emoções que permeiam o processo formativo de professoras/es indígenas em Pernambuco.

Na primeira parte deste texto, discutimos os sentidos do *corazonar* e do *sentipensar* na busca de dar asas às palavras. Na

---

<sup>2</sup> Pós-Doutorado (PNPD) na área de Antropologia da Religião (CAPES/UFPE); Doutor em Antropologia (UFPE/CAA). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (UFPE/CAA) e do Programa de Pós-Graduação em Música (Música e Sociedade) (UFPE/CAC); Coordenador do Grupo de Pesquisa Laboratório de Antropologia Arqueologia e Bem-Viver (UFPE/CAA). <https://orcid.org/0000-0003-2398-4770>. E-mail: sandro.ufpe@gmail.com.

segunda parte, pensamos as teorias como caminhos para que possamos pesquisar e escrever considerando as nossas e as dimensões humanas das/os nossas/os respectivas/os colaboradoras/es. Na terceira parte, refletimos sobre as nossas memórias acadêmicas a partir do *corazonar* e do *sentipensar*. Em seguida, trazemos as considerações finais.

### ***Corazonar e sentipensar: reflexões sobre as ciências dos afetos***

Os padrões de racionalidade científica moderna, baseados em um ideal de distanciamento e neutralidade, na medida em que se afastam das dimensões humanas, podem silenciar contribuições importantes na construção de pesquisas e escritas acadêmicas. Em contraste, as perspectivas do *corazonar* e do *sentipensar* vão de encontro a este modelo, o que oportuniza a celebração de modos outros de pesquisar e escrever. As duas teorias em destaque consideram a importância dos sentimentos e afetos.

O *corazonar*, em oposição a hegemonia da razão, insurge contra a colonialidade do poder, do saber e do ser propondo epistemologias e sentidos diversos de existências. A colonialidade do saber impõe uma colonialidade epistêmica sustentada na supremacia e na universalização da razão ocidental. Arias afirma que “una de las consecuencias más graves de la colonialidad del saber es la negación de la afectividad en el conocimiento”, e problematiza a falta de ternura na academia (2010, p. 88).

Ainda de acordo com o mesmo autor, o *corazonar* “muestra que nuestra humanidad se erige a partir de la interrelación entre la afectividad y la razón, y que tiene como horizonte la existencia” (*ibid.*, 2010, p. 85). Nesse ínterim, tanto a afetividade quanto a razão são significativas para a totalidade humana.

O significado do *sentipensar* se aproxima do conceito de *corazonar*. A expressão é formada pela fusão e integração de “sentir-pensar”, correspondendo a duas categorias que apesar de diferentes são complementares. Sentir envolve o âmbito afetivo-emocional e o pensar corresponde à esfera cognitiva. Conforme

Torre, o processo pelo qual colocamos para trabalhar de modo conjunto pensamento e sentimento corresponde à “fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar” (2001, p. 8).

Muito mais que uma suposta permissão para escritas outras, teorias insurgentes como o *corazonare* o *sentipensar*, questionam relações que silenciam saberes de populações subalternizadas ao longo de toda história. Falar sobre a potência dos desejos e dos sonhos é uma maneira de posicionar-se e de transgredir. O olhar-se com mais cautela e criticidade assusta os espaços e relações de poder, porque são os questionamentos que promovem revoluções.

### **Da semente ao sonho: revivendo memórias do trilhar acadêmico**

*Se gesto um texto estou salva  
Se compartilho renasço*

Escrever é uma forma de re(viver) memórias. Para a partilha de experiências acerca da escrita do trabalho científico que desenvolvemos atualmente, a tese de doutorado, é importante trazer vivências de nossos estudos acadêmicos anteriores. Eles se conectam e complementam. Fazem parte de uma história que ainda vem sendo escrita e reinventada em campo, junto às/aos colaboradoras/es da pesquisa. Portanto, compreendemos que “*uma vida está sempre em excesso em relação a qualquer escrita que se faça sobre ela*” (Ferraço, 2021, p. 1).

O privilégio de caminhar pelas trilhas acadêmicas é resultado de sementes plantadas nos solos férteis da infância. Desde cedo, aprendemos sobre a importância da educação para a vida de pessoas da classe trabalhadora. Chegamos à universidade realizando também o sonho de nossa família que, incansavelmente, nos ensinou que o conhecimento liberta e corrobora a formação de cidadãs/os e de um mundo melhor.

Graças às políticas de interiorização das universidades públicas foi possível, no ano 2013, ingressar no curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês, ofertado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG). Atualmente, Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE).

Optamos por desenvolver o nosso trabalho de conclusão de curso (TCC), através de um viés literário. Assim, nasce a monografia intitulada “A Literatura Encantada: Performance e Etnografia do Povo Xukuru do Ororubá”, sob a orientação da professora Márcia Félix da Silva Cortez.<sup>3</sup> Por meio de um estudo etnográfico, pesquisamos sobre performance e pontos ou cantos de toré, junto ao povo indígena Xukuru do Ororubá, com território no município Pesqueira-Pe.

O desejo de aprender sobre os modos de vida dos povos indígenas, a partir de suas próprias vozes, surge em 2010, em virtude de contato junto ao povo e território Xukuru, quando a minha avó Maria José da Silva Galindo se casou com o indígena Adalto Pereira de Araújo. Desde então, eu e família passamos a frequentar regularmente o território, acompanhando momentos de celebrações, festividades, danças e rituais sagrados de toré.

O toré compreende danças e rituais praticados pelos povos indígenas no Nordeste. Se revela em importante marca identitária, estando presente nos processos de lutas e resistências. Com a prática do toré espera-se a união da comunidade indígena e a conexão com o universo religioso.

Através de tal estudo, compreendemos que os pontos e a dança do toré são essenciais para o fortalecimento identitário cultural Xukuru. Por meio deles, podem ser fortalecidas particularidades religiosas, sociais e políticas. As/os professoras/es Xukuru procuram partilhar esses saberes, também por meio da educação escolar, para que sejam repassados às gerações futuras.

---

<sup>3</sup> Doutorado em Estudos Literários (UFAL); Professora do PROFLETRAS (UFAPE); E-mail:marciafelixuag@yahoo.com.

Adejar Lima, conhecido como Bacurau,<sup>4</sup> um dos puxadores de toré, pessoa que inicia o canto religioso, nos afirmou que os pontos de toré são revelados pelos encantados, seres de luz ou encantos de luz, para as pessoas que têm o dom de ouvi-los. Os encantados se referem a entidades religiosas e espíritos de guerreiras/os falecidas/os que trazem orientações, forças e protegem o território (Galindo, 2017).

Refletir acerca da autoria dos pontos atribuídos a seres espirituais é uma forma de transcender os limites da racionalidade impostos pela ciência moderna. Com o objetivo de que as pessoas que contribuíram com a pesquisa se reconhecessem no texto, buscamos transmitir as emoções expressas nos encontros em nossa monografia. Entre as conversas realizadas, destacamos a narrativa, onde de forma emocionada o Bacurau nos contou sobre o seu contato espiritual com Mãe Tamãin, padroeira do território Xukuru.

Ele explicou que durante um sonho a entidade religiosa lhe conferiu o dom de ser puxador de toré. Afirmou ainda, que ela cantou em seu ouvido um ponto de toré e pediu para que ele cantasse e o ensinasse para a comunidade.

Assim como o doutoramento em curso, o mestrado também foi realizado no PPGEduc/UFPE/CAA. Tanto para a construção da dissertação quanto para a tese, elaboramos um capítulo onde discorreremos sobre as nossas experiências acadêmicas e laborais, com vistas a que as/os leitoras/es se aproximem e dialoguem com o nosso texto, de modo mais íntimo. Sentimos através dos nossos trabalhos acadêmicos a necessidade de estabelecer diálogos.

A nossa dissertação, sob o viés do pensamento pós-colonial, versa sobre o ensino de Arte no território indígena Xukuru do Ororubá. O objetivo geral consiste em compreender se o ensino de

---

<sup>4</sup> Adejar Marculino de Lima nos explicou que ganhou o apelido Bacurau ao ser comparado com o pássaro de mesmo nome, que possui hábitos noturnos. A referência ao animal está atribuída também ao fato de ter conseguido puxar ou cantar o ritual, durante vários dias seguidos, em processos de retomadas de territórios indígenas (Galindo; 2017).

Arte corrobora o fortalecimento da identidade e cultura indígena da comunidade em destaque.

Os resultados da pesquisa nos apontaram que o ensino de Arte, pode ser concebido como instrumento de afirmação identitária e de resistência, apresentando características que podem ser compreendidas como decoloniais.<sup>5</sup> O seu valor no seio escolar, consiste no fato de que alicerça a educação de guerreiras/os, em prol da formação de cidadãs/ãos indígenas capazes de reconhecer e proteger a sua identidade étnica, cultura e território.

Em sua fala, logo abaixo, a professora Xukuru, Marciene Olegário, reforça que o ensino de Arte está vinculado à necessidade de fortalecimento da identidade étnica e cultural da sua comunidade. Ela destaca a barretina enquanto arte e marca de distinção identitária.

A barretina, ela além de ser arte, não só no seu processo de construção, mas mesmo antes, quando a gente entra na natureza; ela pra nós é o objeto que nos identifica, e muito mais do que um objeto, ela é o nosso manto sagrado, como afirma a nossa Mãe Sacarema, a Zenilda Xukuru (Professora Marciene Olegário, 2020).

Na fala é possível perceber que a arte, para a docente, contempla múltiplos significados, implicando as dimensões social, religiosa e cultural. Compreender que a barretina é obra de arte que inicia seu processo de constituição na natureza é considerar a importância dos saberes e afetos indígenas no âmbito acadêmico. De acordo com Arias,

la consideración que hace hoy la academia a la importancia de las emociones, de las sensibilidades, em la Construcción del sentido de la existencia, no ha sido el resultado de una sensibilización de las epistemologías – pues éstas aún iguenmante niendo su sentido

---

<sup>5</sup> No contexto, nos remetemos aos sentidos do termo decolonial, enquanto algo que se contrapõem as imposições e valores unitários propostos pela lógica moderna, capitalista e colonial (Quijano, 1992).

disciplinario, y con tinúan siendo instrumentales al poder, por lo cual continúan vaciadas de afectividad–, sino de las luchas de insurgencia material y simbólica de los pueblos subalternados por el poder (2010, p. 91).

Concordando que a academia, por vezes, não considera a relevância das emoções na construção da existência e sensibilização das epistemologias, buscamos destacar, neste texto, os afetos e emoções que permeiam o processo de formação de professoras/es indígenas a partir da nossa tese de doutoramento.

A nossa tese tem como objetivo compreender as diferenças na formação de professoras/es indígenas em Pernambuco, no tocante as suas questões étnicas e culturais, na Licenciatura Intercultural Indígena e em Licenciaturas não específicas. Os nossos objetivos específicos são discutir sobre avanços e retrocessos nas políticas públicas da educação escolar indígena; compreender a importância de um currículo específico, intercultural e diferenciado no curso de licenciatura intercultural indígena; e refletir sobre a experiência de docentes indígenas formadas/os ou cursando instituições de ensino superior não específicas (IES), e no curso de licenciatura intercultural indígena.

Acreditamos que um formato tradicional e colonialista de pesquisa não poderia englobar os pensamentos, emoções, afetos e ações que perfazem os processos formativos de professoras/es indígenas. As opções teóricas e metodológicas utilizadas na construção da nossa tese, nos conduzem a buscar outras formas de pesquisar e de escrever.

A partir de Clifford, compreendemos que “o trabalho de campo etnográfico permanece como um método notavelmente sensível” (2002, p. 20). Essa sensibilidade está relacionada ao atento processo de ler, ouvir e escrever não sobre, mas com a/o outra/o, inclusive em circunstâncias que estejam desvinculadas das nossas expectativas pessoais e culturais.

Através dos encontros etnográficos pretendemos vivenciar espaços significativos para a formação de professoras/es indígenas.

Através da realização de conversas, buscamos nos distanciar de um modelo de entrevistas que visa apenas a coleta de informações, colocando a pessoa que realiza a pesquisa no espaço do saber enquanto as/os colaboradoras/es seriam apenas fornecedoras/es de dados. Desejamos nos distanciar do extrativismo acadêmico que desconsidera as relações humanas e afetivas que compõem as pesquisas e textos acadêmicos.

Buscamos experienciar aulas no tempo comunidade do curso Licenciatura Intercultural Indígena ofertado pela UFPE/CAA. O tempo comunidade está previsto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), possibilitando a vivência de aulas em diferentes territórios indígenas (UFPE, 2022). A oportunidade potencializa a troca de experiências pedagógicas e a soma de forças entre os diferentes povos indígenas.

No tempo comunidade é possível conhecer e ouvir além das/os professoras/es, as/os sábias/os e lideranças das comunidades indígenas. A observação das relações das/os professoras/es com locais sagrados e rituais, revelam elementos importantes no processo formativo e no perfil profissional que os docentes indígenas desejam construir.

Através das conversas e ações das/os professoras/es indígenas percebemos que por meio da formação docente buscam contribuir com o fortalecimento pedagógico, étnico e cultural de suas comunidades. Conforme Moraes e Torre, “formar é desenvolver o ser, o saber, o saber fazer e o querer da pessoa” (2002, p. 1). Objetivando a formação de guerreiras/os as/os professoras/es indígenas demonstram estarem atentos ao desenvolvimento destas dimensões.

No tempo comunidade no território Pankararu, situado nos municípios de Petrolândia, Tacaratu e Jatobá, entre 25 e 27 de fevereiro de 2023, acompanhamos junto a estudantes e docentes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE/CAA, a tradicional festa ou Corrida do Umbu. De acordo com Athias e Sarapó Pankararu,

a mais importante manifestação religiosa Pankararu é as ‘Corridas do Umbu’, quando o ano começa, depois das trovoadas de janeiro, com as plantações sendo iniciadas após as primeiras chuvas. Com o aparecimento do ‘imbu’, como eles dizem, os detentores de saber vão escolher o dia para o ‘flechamento’ do primeiro umbu que aparece, e, no final de semana seguinte, iniciam-se as corridas que vão ser movimentadas em dois principais terreiros: o do Brejo dos Padres e o da Serrinha. Durante quatro finais de semana, os Pankararu se ajuntam nesses terreiros para dançar os torés, queimarem-se com as urtigas de cansação e, sobretudo, para buscarem a força encantada para o ano (2017, p. 215).

Na aldeia Brejo dos Padres, percebemos que o desenvolvimento de tradições e rituais está intimamente relacionado ao processo de ensino-aprendizagem na educação indígena, através da participação nas diferentes atividades na comunidade. No campo etnográfico, pensamos questões sociais, políticas e pedagógicas permitindo nos afetar.

Sentir os afetos, forças e energias que emanam do terreiro e da pisada de toré, considerando os diversos elementos que compõe o campo, como na Figura 01, por exemplo, possibilitaria uma escrita mais atenta e significativa. Muito mais que obter uma titulação ou publicação, as produções científicas devem ter o propósito de contribuir socialmente, seja de forma direta ou indiretamente.

**Figura 1** – Terreiro do Toré



Fonte: Acervo da autora (2023).

Destacamos uma presença expressiva de crianças nos rituais Pankararu. Através de conversas com lideranças e docentes entendemos que através da educação indígena, ou seja, aquela que se aprende na comunidade, busca-se orientar as crianças sobre a relevância de valorizar as tradições e a identidade indígena.

Concordamos que “no ato de conhecer a realidade, ações e pensamentos estão entrelaçados com as emoções e os sentimentos, com os desejos e afetos, gerando uma dinâmica processual que expressa a totalidade humana” (Moraes; Torre, 2002). A pesquisa etnográfica nos permite aprender, sentir e pensar sobre diferentes fatores que compõem e atravessam a formação de professoras/es indígenas.

Participamos do 35º Encontro dos Professores Indígenas de Pernambuco, no qual comemorou-se os 25 anos da Comissão dos Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE). Estudantes do curso Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE/CAA participaram de forma ativa dos debates e diferentes comunidades realizaram e apresentaram um levantamento sobre os Encontros anteriores realizados em seus respectivos territórios.

No evento, com o intuito de refletir sobre as afetividades que permeiam a construção de uma pesquisa acadêmica para a análise das nossas experiências, conversamos com as/aos professoras/es sobre quais seriam os seus sonhos em relação a formação docente de indígenas. Dentre as conversas destacamos, a seguir, a fala da estudante, Ana Kaline, professora do povo Truká, com território localizado no município Cabrobó.

O meu maior sonho é ver nossos direitos conquistados. A gente sabe que [...] não vão ser conquistados do dia para noite. [...] O meu maior sonho é ver [...] nossos direitos [...] preservados. Que não sejam direitos que sejam tomados da gente, igual a gente sempre vê, como é a questão territorial. Para a gente ter um futuro onde a inclusão e a especificidade sejam respeitadas, [...] precisamos de uma sociedade que seja igualitária e [...] justa para todos. [...] Se a gente não tiver essa garantia de direito, talvez a gente não tenha mais espaço. [...] A gente precisa garantir o nosso próprio espaço da nossa identidade.

[...] A gente tem uma história, [...] uma identidade, [...] uma memória naquele lugar (Ana Kaline, 2024).

A fala revela uma preocupação com a garantia do território. Esse tipo de emoção, também aparece nas declarações de outras/os colaboradoras/es da pesquisa. Entendemos que os sonhos compartilhados pelas/os professoras/es indígenas em Pernambuco, perpassam a dimensão dos sentimentos e afetos, expressando características étnicas, políticas, sociais, religiosas e epistêmicas. Através do *corazonar* e do *sentipensar* é possível perceber os sentimentos que movimentam as/os professoras/es indígenas para a melhoria de suas condições formativas e de exercício docente.

Reiteramos que as nossas escritas acadêmicas são coletivas, portanto, são frutos das mãos de indígenas versadas/os na arte da resistência. As/Os professoras/es indígenas demonstraram força e coragem, para através dos sentimentos, expressarem as suas demandas políticas, culturais e epistêmicas. As produções científicas devem ter o papel social de contribuir com o campo e respectivas/os colaboradoras/es. Para isso, as suas vozes, desejos e sonhos devem ser ouvidos e refletidos na escrita dos textos acadêmicos.

### ***Sentipensamentos finais***

No presente ensaio tomamos com objetivo problematizar o modelo de fazer ciência moderno que compreende como legítimos e relevantes os saberes e as escritas eurocentradas, em detrimento de epistemologias outras. Compreendemos que esta sobreposição epistêmica, fruto da colonialidade do saber, está relacionada às colonialidades do poder e do ser. Embora, por vezes, apareça de forma sutil nos espaços acadêmicos, a colonialidade do saber atua em diversas estruturas. Essa, pode situar desde quais grupos sociais têm o “direito” de produzir ciência até quais os caminhos e formatos de pesquisas são aceitáveis.

Chegamos ao entendimento de que buscar alternativas para sobrepujar padrões rígidos e colonialistas em nossa escrita acadêmica, foi possível graças aos posicionamentos político-sociais da universidade em que estudamos, das orientações e das opções teórico-metodológicas escolhidas. Os pensamentos pós-coloniais e decoloniais, bem como o método etnográfico sensível, são teorias insurgentes que oportunizam enxergar a pesquisa, seu processo de feitura e colaboradoras/es através de um olhar que considera a multidimensionalidade humana.

Respondemos de forma afirmativa a questão de investigação: é possível dar lugar aos afetos nas produções científicas? Compreendendo que as opções teóricas e metodológicas podem limitar ou expandir as formas de escrever, abrindo ou fechando as portas para os afetos. Pontuamos também que as reflexões sobre o *corazonar* e o *sentipensar*, na medida em que se distanciam de visões colonialistas, que desprezam as dimensões humanas do mundo da pesquisa, favorecem caminhos outros para as escritas acadêmicas.

Com o intuito de entender as vozes de professoras/es indígenas em Pernambuco, acerca de seus processos acadêmicos, buscando uma possibilidade libertadora de escrita, utilizamos neste texto, o *corazonar* (Arias; 2010) e o *sentipensar* (Torre, 2002). Essas perspectivas, possibilitaram pensar a conexão entre dimensões pessoais, identitárias, acadêmicas e profissionais na formação docente de indígenas em Pernambuco.

Acreditamos que a escrita de uma pesquisa etnográfica não é fixa e se constrói no coletivo. Assim, as emoções das/os nossas/os colaboradoras/es devem ser ouvidas através dos nossos textos. Desejamos que as pessoas que construíram o trabalho acadêmico conosco tenham a sua humanidade reconhecida, respeitada e valorizada em nossos textos. Um escrever sensível não anula o valor de produções acadêmicas, pelo contrário, o potencializa.

## Referências

ARIAS, P. G. Corazonarel sentido de las epistemologias dominantes desde lassabidurias insurgentes, para construir sentidos otros de la existência. **CALLE14/** v. 4, n.5, p.80-95, julho-dezembro, 2010.

ATHIAS, R. (Sarapó Pankararu). As forças Encantadas: Dança, Festa e Ritual entre os Pankararu. **GIS - Gesto, Imagem e Som - Revista de Antropologia**. São Paulo, v. 2, n. 1, p.199-213, mai., 2017.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

FERRAÇO, C. E. Fios de memórias... Sobre possibilidades de escritas de si e invenção de mundos... **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021.

GALINDO, N. A. da S. **A literatura dos encantados: performance e etnografia do povo Xukuru do Ororubá**. 2017. 88 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em Letras – Português e Inglês, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns (PE), 2017.

GALINDO, N. A. da S. **“Índio tem que ser artiloso e não artista”**: ensino de arte nas escolas Xukuru do Ororubá. 2021. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021.

MORAES, M. C.; TORRE, S. de L. **Sentipensar sob o olhar autopoietico: Estratégias para reencantar a educação**. São Paulo Vozes, 2002.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 73-118.

TORRE, S. de L. **Sentipensar**: estratégias para una aprendizagem creativo. Mimeo, 2001.

UFPE. **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura Intercultural Indígena**. Núcleo de Formação Docente. Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Caruaru-PE, 2022.



# DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA: O CORPO COMO SÍMBOLO REVOLUCIONÁRIO DAS PROFESSORAS TRANS E TRAVESTIS DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR

Nivaldo Belo dos Santos

## Introdução

Esse texto tem o caráter de um ensaio expositivo-reflexivo, com o intuito de apresentar informações e explorar experiências pessoais e profissionais de professoras trans e travestis, sobre a desobediência epistêmica, sendo também parte de minha pesquisa sobre professoras trans e travestis na Educação de Pernambuco. O mesmo tem como objetivo principal a crítica ao colonialismo e a desconstrução do conhecimento hegemônico e eurocêntrico. Essa abordagem busca dar voz a outras formas de conhecimento e experiências, valorizando as diversidades culturais e epistêmicas dos grupos sociais.

A desobediência epistêmica é uma forma de resistência e luta contra as estruturas coloniais que ainda estão presentes na sociedade contemporânea e que, por muitas vezes, deixam determinados grupos inferiorizados por um processo histórico/cultural, às margens da sociedade.

A opção descolonial é uma alternativa ao colonialismo e às suas consequências, como a marginalização e a subalternização de determinados sujeitos e sujeitas. Essa opção busca promover uma transformação social e cultural que permita a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, a desobediência epistêmica e a opção descolonial buscam ampliar a compreensão de identidade em política, com o intuito de valorizar as múltiplas formas de identificação e reconhecendo as diferenças culturais e epistêmicas de todos os grupos (minorias), presentes na sociedade. Um grande

exemplo de desobediência epistêmica é a presença de professoras trans e travestis na educação.

Essa presença é o que move minha pesquisa de doutorado. Tema que vem sendo discutido cada vez mais em todo o mundo, isso por que transgredir os corpos e o conhecimento é algo extremamente necessário para essas profissionais, que sempre tiveram negado o direito primordial de existir, pois seus corpos são rejeitados por discursos religiosos e heteronormativos. Quando lhes são negados os direitos de adquirirem conhecimento enquanto estudantes das diversas modalidades de ensino. Quando lhes são negados os direitos de cursarem licenciaturas. Quando lhes são negados os direitos de exercerem suas profissões.

Percebemos que apesar dos avanços na luta pelos direitos LGBTQIAP+, as professoras trans e travestis ainda enfrentam diversos desafios no exercício de sua profissão. Entre as principais barreiras estão a falta de reconhecimento sobre seu nome social, a discriminação por parte de colegas e alunos, além das dificuldades de acesso à formação e capacitação profissional.

A colonização usurpou o direito das mulheres trans e travestis de serem produtoras de conhecimento. E tornar-se insurgente nesses espaços é começar uma revolução que não se tem controle de onde ela pode chegar, nem a quem ela pode atingir. Talvez esse seja o principal temor dos discursos normativos e coloniais reproduzidos pelos padrões heteronormativos que vivenciamos.

A desobediência epistêmica encontra-se pautada quando essas mulheres insistem em permanecer nas escolas e mais, resolvem produzir conhecimento. O espaço escolar é por sua natureza um lugar que reproduz a heteronormatividade e, pensar em um corpo trans e/ou travestir produzindo e reproduzindo conhecimentos epistêmicos, nesses espaços, é reconhecer a desobediência que esses mesmos corpos provocam e que causam as rupturas necessárias, que provocam a atualização da sociedade.

Dessa forma, as professoras trans e travestis trazem novas perspectivas e experiências para a sala de aula, além de serem referências na permanente luta pela educação para estudantes

LGBTQIAP+. Ademais, a presença dessas profissionais ajuda a combater a discriminação e o preconceito dentro da escola, criando um ambiente mais acolhedor e inclusivo para todos os alunos, alunas e alunes.

Partindo desta ótica, este texto levanta as seguintes questões problematizadoras: quais os motivos que levaram essas profissionais a se rebelarem contra o sistema? E, quais os impactos para a educação, que a revolução dessas professoras, representa para a sociedade?

Hipoteticamente os motivos que levam essas professoras a rebeldia é o aprisionamento em que são condicionadas e impedidas de construir conhecimento. A consequência e/ou impacto dessas desobediências é a diminuição da evasão escolar dentro do grupo LGBTQIAP+, que busca inspiração nessas professoras e enfrentam as adversidades e insistem em permanecer na escola.

Entender os percursos que levam a rebeldia dessas professoras dentro do sistema educacional torna-se nosso principal objetivo, e atrelado a esse, buscaremos analisar o impacto que essas profissionais causam no sistema; discutir as dificuldades que o colonialismo impõe a essas profissionais e por fim; compreender os processos que essas professoras vivenciam dentro do campo educacional.

Esta discussão centra-se na importância do deslocamento crítico que as professoras trans e travestis promovem no espaço escolar, quando insistem em permanecer neste ambiente. Por meio de suas lutas, elas têm se tornado símbolos de resistência e de desobediência epistêmicas e estruturais, tendo por ponto de partida, que as “estruturas escolares” não foram construídas para seus corpos. O exemplo de desobediência que essas professoras inspiram a alunos, alunas e alunes a permanecerem na busca do conhecimento, isso contribui para uma diminuição na evasão escolar, quando se trata de grupos LGBTQIAP+.

## Desenvolvimento

A desobediência epistêmica busca desconstruir as hierarquias epistêmicas e valorizar os saberes locais como uma forma de construir uma sociedade mais justa e igualitária. Walter D. Mignolo (2008) é um dos principais teóricos da desobediência epistêmica. Ele argumenta que essa abordagem não se trata apenas de uma questão teórica, mas sim de uma opção política que visa à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ainda para este autor, existe uma opção descolonial que implica em uma mudança radical de perspectiva, na qual os saberes são valorizados e as hierarquias epistêmicas são questionadas e modificadas. Isso implica em uma rejeição do eurocentrismo e na valorização das diversidades culturais e epistêmicas.

[...] é preciso que a opção descolonial fique clara neste contexto. Descolonial significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, elege um exterior a fim de assegurar sua interioridade (Mignolo, 2008, p. 304).

Mignolo argumenta que a valorização dos saberes locais é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pois permite a inclusão de vozes e perspectivas que foram historicamente marginalizadas e subalternizadas.

Historicamente, o ensino nas escolas foi presidido pela Igreja Católica que determinava os rumos que a Educação Escolar deveria seguir. Esse contexto leva-nos a entender a escola como uma instituição fundamentalista detentora dos padrões heteronormativos. De acordo com Jesus (2012, p. 29), heteronormativo é a: “Crença na heterossexualidade como característica do ser humano ‘normal’”. Desse modo, qualquer pessoa que saia desse padrão é considerada fora da normalidade, o que justificaria sua marginalização disseminando o discurso de

ódio e os atos de preconceito que afastam, não somente, professoras na construção dos saberes, mas também outros corpos desviantes.

Essas características perduram até os dias atuais e, em alguns lugares de forma mais contundente, e, em outros de forma mais branda e mais tolerável. O fato é que a escola não foi feita para os corpos desviantes. Esse espaço é para os corpos “obedientes” e “normais”.

A respeito da imagem do corpo tido como normal, vale lembrar que nenhum corpo é natural ou original. Butler, (2003) e Bento (2006) propõe o corpo como uma construção social, ou seja, não há nada de natural ou original, mas sim um modelo que é construído e reconstruído pelos valores que a sociedade impõe como normas à medida que esse corpo se constitui.

Esse conceito sobre os corpos é muito importante para entendermos a relação de poder que o espaço escolar exerce sobre os corpos trans e travestis. Por outro lado, essa mesma relação de poder deve ser usada como ferramenta de subversão e resistência.

As normas recaem sobre os corpos como se eles fossem “uma folha em branco, esperando o carimbo da cultura, por meio de uma série de significados culturais” (Bento, 2006 p. 71). Logo, os corpos são um conjunto de normas e regras gravadas através dos anseios culturais determinando o que se deve vestir, usar, como se comportar e nos dizendo quem devemos ser.

Todos esses agrupamentos de ações impostas são baseados no sexo biológico, que sofre uma influência cultural. Ao colocarmos o corpo como múltipla diversidade, escapamos do binarismo imposto pelo sexo, mas não podemos escapar da imposição cultural que se utiliza do sexo para determinar posturas dos corpos.

[...] o corpo é uma situação, não há como recorrer ao corpo que já não tenha sido sempre interpretado por meio de significados culturais; conseqüentemente, o sexo não poderia qualificar-se como uma factualidade anatômica para discursiva. Sem dúvida, será sempre apresentado, por definição, como tendo sido gênero desde o começo (Butler, 2003, p. 27).

Diante do que foi exposto por Butler, podemos inferir como o corpo é envolvido no discurso cultural, desde a hora de sua concepção. No momento em que os pais vão realizar o exame de ultrassom, ao verificar o sexo biológico daquele indivíduo já se tem um enunciado de que: é menino ou é menina, assim já temos corpos inseridos dentro de um mundo binário, de um discurso cultural sobre o que é ser menino ou que é ser menina, e este corpo passa a integrar o “mundo dos normais”.

Os corpos travestis e trans são a “desobediência” dessa “normalidade” imposta por um sistema que busca corpos originais, dóceis e educados e que reproduzem o conhecimento com base nas pautas dominantes. Talvez um dos lugares onde mais se deseja manter os corpos educados seja o espaço escolar, tendo por pressuposto que a escola segue padrões heteronormativos (como já foi exposto), pois silencia o seu espaço, qualquer subversão, seja ela dos corpos ou dos saberes.

Parece que a escola não entende que os corpos trans e travestis são corpos, que através de suas lutas e resistência, provocam saberes outros, causas outras. Essa prática tende, em muitos casos, a excluir e a negar as diferentes expressões de conhecimento.

O espaço escolar é sem dúvida, lugar de discussões diversas, de conhecimentos múltiplos, e as representatividades de corpos trans e travestis não podem estar do lado de fora da escola, separados da vida dos sujeitos que fazem parte da construção do ensino aprendido.

A revolução que essas professoras causam nesses espaços é exatamente o “existir”, o que provoca o debate e o pertencimento desses grupos para dentro do espaço escolar, numa perspectiva de aceitação, de liberdade, de respeito, de produtoras do conhecimento. Louro nos diz:

Ao colocar em discussão as formas como o ‘outro’ é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio

sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito (Louro, 2001a, p. 10).

A escola precisa ser o espaço de acolhimento do outro e trazer todos os tipos de debate para seu interior, flexibilizando as diversas maneiras de formação e educação que os discentes, docentes e profissionais da educação necessitam, seja dentro ou fora do seu espaço. A flexibilização desses tipos de discursos no espaço escolar provoca a construção de demarcadores de fronteiras entre aqueles que representam as normas, que estão em consonância com os padrões sociais impostos por uma sociedade heteronormatizada, e aqueles que fogem à regra, “o outro” e/ou o “estranho” que ficam às margens são excluídos.

As barreiras que separam esses dois “mundos” são desfeitas quando os corpos trans e travestis insistem em permanecer ou voltar ao espaço escolar, produzindo conhecimento e reivindicado participação no processo educacional que, aparentemente é um ato pequeno, mas, que na verdade é o início de um ciclo de desobediências às normas impostas aos seus corpos. Essa rebeldia é percebida nas professoras que se voltam contra o sistema cultural heteronormativo, que insiste em excluí-las do seu espaço escolar. Essas professoras enfrentam diariamente uma luta por garantias de direitos.

[...] Quando pensei que estava tudo bem em minha vida profissional, a secretária de educação municipal resolve me transferir para lecionar no interior do município, bem distante de minha residência. [...] minha forma diferente de ser incomodava, e retirar-me da sede, mais especificamente da escola considerada modelo, poderia me induzir a solicitar exoneração [...] (Andrade, 2012, p. 79).

Essas docentes entenderam que desde muito cedo precisam usar, além das vestes correspondentes a sua identidade, uma armadura que lhes protejam dos desafios que a escola ainda tende a impor sobre elas.

[...] Aprendi também que não é fácil equilibrar o giz e o salto alto, pois sendo professora e mulher trans tenho que ser uma excelente professora e uma mulher muito mais mulher que as outras, para não ser chamada de homem vestido de mulher (Reidel, 2013, p. 11).

Sim, os corpos trans e travestis são os que mais sofrem diante das exclusões que o binarismo insiste em reafirmar dentro do espaço escolar. Desde cedo, esses corpos são hostilizados e parece que é preciso que haja sempre alguém que desenvolva o papel de lembrar que esse lugar não é para ele. Porém é preciso lembrar que esses corpos, antes de tudo, são feitos de resistência e não se dobram. A resistência à curvatura imposta por esses espaços reafirma a necessidade da revolução que esses corpos causam.

Desconstruir esse mundo binário não é fácil, porém “uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente” (Louro, 1997, p. 34), em diversos espaços.

A revolução epistêmica que essas professoras desenvolvem desde os tempos de alunas até chegarem à sala de aula e tomarem posse de quem são, e das professoras que elas se tornaram, desperta uma consequência positiva que encoraja essas docentes a enfrentarem esses espaços de cabeça erguida, além disso, prontas e sem ter medo de olhar para trás, essas professoras vivenciam o que Reidel vai chamar de *Pedagogia do Salto Alto*:

[...] A pedagogia do salto alto é uma pedagogia do equilíbrio [...]. Quando falo em salto alto, não imagino que todas as professoras transexuais e travestis usem tal acessório; no entanto, contextualizando a busca por uma feminilidade, proponho o uso do salto alto como uma metáfora na condição de representação do feminino que idealiza tal acessório como elemento do seu cotidiano. Assim, propor uma pedagogia do salto alto é provocar inquietações e conflitos trazendo personagens que, de uma forma ou outra, poderão ser formadores e adultos de referência. Adultos que

poderão ser referenciais para qualquer sujeito em formação, principalmente na perspectiva contemporânea (Reidel, 2013, p. 48).

Esse equilíbrio que a Pedagogia do Salto Alto nos demonstra é de fato o que desejamos que haja entre todos os envolvidos no processo educacional. A desobediência epistêmica é fundamental para que as professoras trans e travestis possam ter suas vozes ouvidas na educação. Ao questionar as verdades cisnormativas que dominam o discurso educacional, podemos criar espaços mais inclusivos e acolhedores para essas profissionais.

Além disso, a valorização do conhecimento produzido por grupos historicamente marginalizados é uma forma de combater a exclusão e o silenciamento dessas vozes, destacando que é importante que a educação seja um espaço democrático e plural, onde todas os corpos possam ser ouvidos e valorizados.

Porém, para que essa desobediência seja cada vez mais replicada é preciso que haja sujeitas comprometidas em participar das transgressões que essa revolução implica aos corpos dentro desse processo. Para isso é preciso que tenhamos corpos em política e não apenas uma política de identidade.

Mignolo (2008) elabora suas alegações, destacando a diferença entre “política de identidade” e de “identidade em política”. Para o autor em questão, a política de identidade está ligada a aspectos essencialistas e posições fundamentalistas. Já a identidade em política é de absoluta importância por facilitar o desvelamento e empoderamento dos sujeitos construídos através dos discursos imperiais.

A identidade em política, em suma, é a única maneira de pensar descolonialmente (o que significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização). Todas as outras formas de pensar (ou seja, que interferem com a organização do conhecimento e da compreensão) e de agir politicamente, ou seja, formas que não são descoloniais, significam permanecer na razão imperial; ou seja, dentro da política imperial de identidades (Mignolo, 2008, p. 290).

Corpo em política pode ser entendido como a utilização do corpo humano como um instrumento de poder. Isso pode ocorrer de diversas formas, desde a imposição de padrões estéticos até a violência física. Um exemplo claro disso é a objetificação do corpo feminino na mídia e na publicidade, onde as mulheres são retratadas de forma hipersexualizadas e submissas. Outro exemplo é a repressão policial em manifestações sociais, onde a violência física é utilizada para calar vozes dissidentes.

Para Mignolo (2008), o corpo não é apenas um objeto físico, mas sim um elemento fundamental para a compreensão das relações de poder na sociedade contemporânea. Em sua obra, Mignolo utiliza o conceito de corpo na política para analisar como as hierarquias coloniais são perpetuadas através da exploração e subjugação dos corpos de indivíduos marginalizados.

Um dos exemplos mais marcantes da utilização do corpo na política de acordo com Mignolo (2008), é a ideia de que o corpo é um território de luta. Para ele, o corpo é um espaço onde as relações de poder se manifestam de forma clara e evidente. Nesse sentido, a resistência ao poder colonial passa pelo controle do próprio corpo e pela reivindicação de uma identidade própria.

Outro exemplo importante é a relação entre corpo e linguagem. Para Mignolo (2008), a linguagem é uma forma de colonização do corpo, pois impõe uma visão de mundo e uma forma de pensar que, muitas vezes, não corresponde à realidade vivida pelos sujeitos. Assim, a luta contra o poder colonial também passa pela subversão da linguagem e pela criação de novas formas de conhecimento.

Corpo em política e corpo na política, conforme Mignolo é de extrema importância para a compreensão das relações de poder na sociedade contemporânea. Com esse conceito podemos entender como o corpo é utilizado como instrumento de poder e como isso se relaciona com a colonialidade do poder. Além disso, a reflexão sobre esse tema nos permite questionar as estruturas de poder presentes em nossa sociedade e pensar em alternativas mais justas e igualitárias.

É importante destacar que a discussão sobre o corpo em política não se limita apenas ao âmbito acadêmico, mas tem implicações práticas em nosso cotidiano. Ao reconhecermos como o corpo é utilizado como forma de opressão e dominação, podemos agir de maneira mais consciente e crítica em relação às diversas formas de violência e desigualdades presentes em nossa sociedade.

A ideia de corpo tal como Mignolo nos chama a atenção nos leva a refletir sobre a revolução que essas professoras provocam quando destroem os padrões homogeneizadores. Mas isso só é possível quando passam a se reconhecer como um corpo político. Não seria possível uma revolução no conhecimento se as professoras trans e travestis não tivessem conhecimento do lugar político que seu corpo exerce. O corpo é um demarcador de fronteiras e que se utiliza das rupturas para provocar uma revolução nos espaços escolares, pois eles também impõem e constroem saberes.

### **Considerações finais**

Em Pernambuco, existem diversas professoras trans e travestis atuando na educação. Muitas delas têm relatado experiências positivas, como a aceitação por parte dos alunos e a oportunidade de promover uma educação mais inclusiva. No entanto, ainda há muito a ser feito para garantir que essas profissionais possam exercer sua profissão com dignidade e respeito, sem enfrentar discriminação ou violência.

Para garantir que as professoras trans e travestis possam exercer sua profissão com segurança e respeito, é preciso contar com iniciativas de apoio e incentivo. Em Pernambuco, algumas dessas iniciativas incluem a criação de políticas públicas de inclusão, a oferta de capacitação profissional e a promoção de eventos para discutir a temática da diversidade na educação.

A presença de professoras trans e travestis na educação é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com as diferenças. Essas mulheres são capazes de trazer

novas perspectivas para o ensino, ajudando a desconstruir estereótipos e preconceitos presentes na sociedade. Além disso, a presença dessas educadoras, nas escolas, pode ser inspiradora para jovens LGBTQP+, mostrando que é possível superar os obstáculos e alcançar seus objetivos profissionais e pessoais.

A inclusão de professoras trans e travestis na educação é fundamental para promover uma educação mais diversa e inclusiva. Sabemos que apesar dos desafios enfrentados por essas profissionais, elas têm muito a contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e tolerantes. É preciso continuar lutando pela garantia dos direitos LGBTQIA+ e pelo fim da discriminação e do preconceito dentro das escolas, para que as pessoas possam exercer sua profissão com dignidade e respeito.

A inclusão de professoras trans e travestis na educação é fundamental para criar espaços mais inclusivos e acolhedores para todos os estudantes. Além disso, elas trazem perspectivas únicas e enriquecedoras para a sala de aula, contribuindo para um conhecimento mais plural e democrático.

## Referências

ANDRADE, L. N. de. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. 2012. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2012.

BENTO, B. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro, Garamond, 2006.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

JESUS, J. G. de. **Orientação sobre identidade de gênero: conceitos e temas**. Brasília, 2012.

LOURO, G. L. (org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. (org.). Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**. 2, p. 541-553, 2001a.

LOURO, G. L. Gênero e magistério: identidade, história e representação. *In*: CATANI, D. B. *et al* (org.) **Docência memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

MIGNOLO, W. D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Revista Gragoatá**, n. 22, p. 11-41, 1º sem. 2007. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251728/mod\\_resource/content/0/op%C3%A7%C3%A3o%20de%20scolonial%20walter%20mignolo.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251728/mod_resource/content/0/op%C3%A7%C3%A3o%20de%20scolonial%20walter%20mignolo.pdf). Acesso em: 23 Jun. 2023.

MIRANDA, M. H. G de *et al*. Saberes e ações docentes e o reforço do caráter plural e democrático da escola: sexualidades, direitos humanos e a superação da LGBTfobia. **Revista Interterritórios**, v. 10. n.19, e262118. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262118>, 2024.

NASCIMENTO, L. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021. (Coleção Feminismos Plurais).

REIDEL, M. **A pedagogia do salto alto**: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira. 2013.162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

SANTOS, N. B; MIRANDA, M. H. G de. Cine Queer: utilização do cinema como prática pedagógica interdisciplinar no ensino de sexualidade e gênero nas escolas públicas. *In*: Seminário Internacional do Observatório dos Movimentos Sociais da América Latina (SIOMSAL) e II Simpósio Internacional de Gêneros,

Sexualidades e Educação (SEGS), VI. TEMA: Educação, gênero(s), sexualidade(s) e as muitas maneiras de ser, 2023, Caruaru. **Anais...** Caruaru: UFPE-CAA, 2023, p 257 – 262.

SANTOS, N. B; MIRANDA, M. H. G de. Entre o Giz e o Batom: professoras trans e travesti na educação de Pernambuco. *In*: Seminário internacional do observatório dos movimentos sociais da América Latina (SIOMSAL) e II simpósio internacional de gêneros, sexualidades e educação (SEGS), VI. Tema: Educação, gênero(s), sexualidade(s) e as muitas maneiras de ser, 2023, Caruaru. **Anais...** Caruaru: UFPE-CAA, 2023, p 200 – 206.

## PAISAGEM SONORA E A MÚSICA DA CULTURA POPULAR NA CAPITAL DO FORRÓ: OU SOBRE MEMÓRIAS DE UM MÚSICO E PROFESSOR DE MÚSICA

Philippe Moreira Sales

O presente texto traz algumas reflexões sobre a minha vivência com a música e com o objeto da minha pesquisa, o pife e a cultura popular, passeando por memórias e nostalgias que me levaram a trabalhar com esse tema, que me acompanha desde a graduação. O texto é uma composição de narrativas autobiográficas (memórias), tendo como objetivo compreender melhor quem eu sou e como essas memórias foram fundamentais para a minha formação musical, acadêmica e, sobretudo, humana, respingando nas minhas pesquisas na graduação, mestrado e agora no doutorado.

O texto é composto por três partes importantes que significaram muito na minha relação com a música e a música da cultura popular. Na primeira parte, falo sobre o imaginário do trem do forró e a sua relação com a música, rememorando a antiga malha ferroviária da linha centro de Pernambuco que liga Recife ao sertão, tendo a cidade de Caruaru, um ponto estratégico. O trem do Forró era um trem turístico que ligava a capital pernambucana à Capital do Forró levando muitos forrozeiros ao som de bandas de pífanos (pife)<sup>1</sup> e trios pé-de-serra.<sup>2</sup> Na segunda parte, falo da minha memória afetiva com a feira livre de Caruaru, destacando a presença marcante da cultura popular no centro da feira e como ela foi importante na minha musicalização. E, por fim, falo do meu

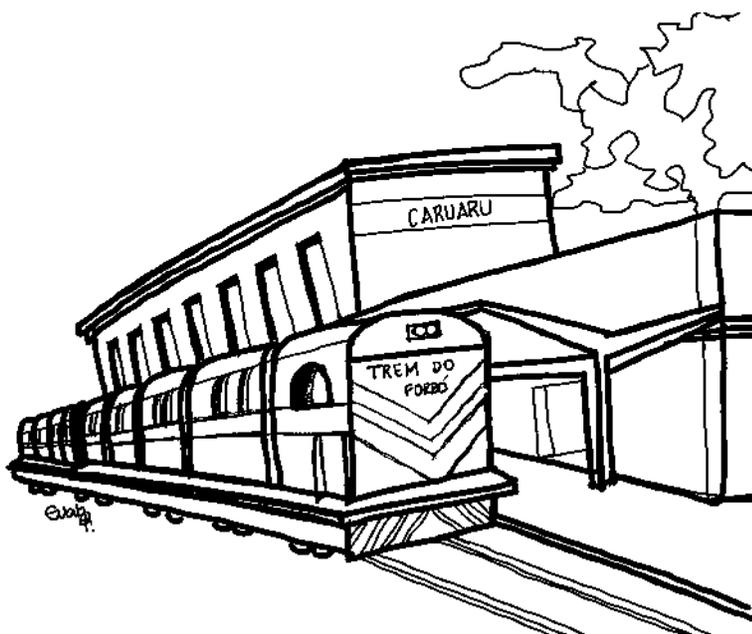
---

<sup>1</sup> O nome pife é mais usado pelos mestres tocadores, por isso, nesse texto, designarei a expressão pife toda vez que me relacionar ao instrumento.

<sup>2</sup> Trio pé-de-serra ou trio de forró é uma formação musical criada por Luiz Gonzaga para a realização de suas turnês no Nordeste. Inspirado na música da cultura popular nordestina, a formação é composta por um zabumba, um triângulo e uma sanfona.

reencontro com a cultura popular, uma espécie de volta as origens, e como redescobri a música da cultura popular e seu processo de aprenderes e ensinares durante a minha formação universitária e a minha vivência como professor de música.

O texto faz uma relação entre as memórias e a paisagem sonora – termo muito trabalhado pelo educador musical e compositor Murray Schafer – e como essas paisagens e suas mudanças impactaram o fazer musical do homem, que na nossa realidade está misturada com a arte popular ancestral. As memórias, aqui abordadas, são lembranças reais com passagens que também trazem uma certa ficcionalidade, já que as memórias criadas ajudam a conectar-me com lembranças mais profundas, que de fato encontram-se no subconsciente. O poeta Manoel de Barros, em seu Livro *Memórias Inventadas* reafirmava isso dizendo que tudo que ele não inventava era falso. A ficcionalidade traz uma voz poética para o texto, fazendo parte do processo de compreensão que esse tipo de narrativa possibilita, tendo a história, o tempo e a memória como dimensões desta composição.



## Sons que caminham nos trilhos de Leste ao Oeste: As nostálgicas paisagens sonoras de um velho trem do forró<sup>3</sup>

O sino bate,  
o condutor apita o apito,  
solta o trem de ferro um grito,  
põe-se logo a caminhar...  
(Ascenso Ferreira)

Em meados dos anos de 1990, durante os festivos dias do solstício de inverno,<sup>4</sup> o trem da antiga Rede Ferroviária Federal aparecia por trás das serras do vilarejo Jacaré – zona rural de Caruaru – com seu estridente e agudo apito e seu ritmado e poético som que vinha do atrito entre as rodas e os remendos dos trilhos. Nessa época, era muito comum a presença dos trens cargueiros, que circulavam na linha centro da *Great Western*<sup>5</sup> entre a capital Recife e o sertão pernambucano. Esse trem específico, a que me refiro, era especial e só circulava durante os festejos juninos, ligando a capital do estado – Recife – à famosa “Capital do Forró” – conhecida também como capital do agreste, chamada Caruaru. Não era um simples comboio de passageiros ou cargueiro da antiga rede ferroviária, era nada mais e nada menos que o conhecido “Trem do Forró” que circulava durante seis horas por belas paisagens e serras ao som de muitos ritmos nordestinos tocados por trios pé-de-serra e conjuntos de pife.

---

<sup>3</sup> Desenhos ilustrativos de Eva M. Pacheco.

<sup>4</sup> O solstício de Inverno, quando o sol atinge maior distância angular em relação ao plano que passa na linha do equador, é o ponto de virada entre as estações de outono e inverno. No Hemisfério Sul, geralmente acontece na semana do dia 20 de junho, período de colheita no Nordeste Brasileiro e também das festividades dessa estação que celebram os três santos do mês de junho: Santo Antônio, São João e São Pedro.

<sup>5</sup> *The Great Western of Brazil Railway Company* era uma companhia inglesa responsável pela construção da malha ferroviária no estado de Pernambuco, durante o império, no final do século XIX.

Nessa época, ainda criança, duas coisas me fascinavam muito: a música e o trem. Posso dizer que a princípio parecem duas coisas distantes, porém com o tempo passei a entender que são complementares. A final de contas, me tornei músico também graças ao gosto pelos trens. Descobri, com os anos de estudos e vivência musical, que os músicos sempre tiveram uma estreita relação com o trem. Essa relação está alinhada ao que o compositor e educador, Murray Schafer (2001), chama de “Paisagem sonora”, ou seja, o som que determina um ambiente e que influencia a sonoridade musical. O desenvolvimento da música parte da mudança da paisagem sonora. Os sons rurais e campestres foram substituídos por ruídos de máquinas com a revolução industrial e o surgimento das cidades, interferindo diretamente na criação musical de cada época histórica. O ruído do trem é musical, basta ouvir a orquestração da Tocata (o Trenzinho do Caipira), das Bachianas Brasileiras número 2, de Heitor Villa-Lobos, para entender como a paisagem sonora do trem foi muito bem representada na genial obra musical. Schafer (2001, p. 164-165), também ressalta a importância da paisagem sonora do trem para alguns gêneros musicais populares da primeira metade do século XX, quando diz que: “[...] as estradas de ferro tiveram uma importante influência no desenvolvimento musical do *jazz*”. Nesse caso, algumas passagens harmônico-melódicas podem ser percebidas nos apitos das antigas locomotivas a vapor, além dos atritos das rodas sobre o trilho, que influenciou o ritmo do *jazz* e do *rock* (Schafer, 2001).

Agora, voltando para o Trem do Forró enquanto influência na minha formação musical. A sonoridade chamava-me atenção justamente por sua musicalidade; a melodia do apito agudo se misturava com o ritmo do motor da locomotiva a Diesel e das rodas nos trilhos, destacando-se entre as serras da zona rural de Caruaru. Como eu sabia o horário da sua chegada, corria escondido do meu pai a longa rua 57, no antigo bairro da Cohab 3, hoje Rendeiras, em direção à Vila Feliz, onde avistava os trilhos que vinham do vilarejo Jacaré. Minutos depois ouvia o apito mirando o horizonte e de

longe via a locomotiva vermelha da Rede Ferroviária Federal, puxando quatro vagões de passageiros, da Companhia Brasileira de Trens Urbanos, enfeitados de bandeiras juninas e lotados de forrozeiros da capital para apreciar o São João de Caruaru. Se não me falhe a memória, o trem fazia esse percurso nos finais de semana, entre as quintas e domingos. Lembro-me que a surpresa maior foi quando fui com meus pais para a estação ferroviária, em Caruaru, esperar a chegada do Trem do Forró. Era um evento grandioso, multidões de forrozeiros aguardavam na estação a chegada do comboio, sendo conduzidos por forrós, arrasta-pés e baiões tocados por trios pé-de-serra e bandas de pife. O trem aparecia por volta das duas horas da tarde na estação, acompanhado por uma multidão. O som do apito e da locomotiva se misturava com a massa sonora vinda dos zabumbas, triângulos, pandeiros, pifes e acordeons. O ritmo que me marcara mais, dentre muitos subgêneros do forró, foi o arrasta-pé. Acho que por conta da ligação onomatopeica que eu fazia entre o ritmo tocado pelo triângulo e a locomotiva. Parecia até que a chegada do trem fazia parte da performance musical. Talvez, por mera coincidência, muitas das músicas nordestinas que falam sobre o trem estão em ritmo de arrasta-pé, já que não é difícil transportar a sonoridade dele e dos trilhos para os trios de forró.

Não é à toa que o trem é associado com a música. Além do seu ruído que soa como acordes dissonantes em uma grande orquestra sinfônica, sua principal função era levar forrozeiros do litoral ao agreste em um ambiente completamente festivo e musical. Dentro dos vagões eram transportadas vidas diversas de lugares distintos, mas que tinham o mesmo propósito: brincar o São João. Imagina quantas histórias se cruzaram nesses comboios? Quantas pessoas se paqueraram depois de dançar um xote? Quantos grupos e caravanas não se reuniam para conhecer “o maior e melhor São João do Mundo”<sup>6</sup> através do trem? Essas histórias aconteceram em

---

<sup>6</sup>Expressão usada para designar o São João de Caruaru, desafiando o São João concorrente de Campina Grande, na Paraíba. Lá é conhecido como o “Maior São

um breve período de aproximadamente uma década, entre os anos de 1990 e início dos anos 2000. O século XXI iniciou com o abandono das malhas ferroviárias no Brasil. Com a privatização das redes ferroviárias, ainda nos anos de 1990, as estradas de ferro foram abandonadas, tendo o último suspiro no ano 2000, com o último trem do forró que levou os forrozeiros para o Recife e nunca mais voltou, deixando apenas lembranças nostálgicas em um jovem músico, que via no trem a sua inspiração.

Hoje, guardo na lembrança os bons momentos com o trem do forró e a sua importância para a minha formação musical. As estações de trens geralmente sempre foram lugares de reencontros e despedidas de pessoas. No meu caso, as estações sempre foram encontros e reencontros com a paisagem sonora e com a música. O trem – que recebe o sobrenome de um gênero musical, forró – trazia nos seus vagões, a sonoridade da música nordestina: o zumbumba, marcando a pulsação, seguido do ritmo do triângulo e da melodia-harmonia da sanfona; a pareia de pifes<sup>7</sup> tocando, em intervalos de terças neutras, os baiões e as marchas juninas; e o coro interpretado pela multidão que preenchia os quatro vagões. Depois de vinte cinco anos de silêncio nos trilhos e da aposentadoria das velhas locomotivas vermelhas, os dias de solstício de inverno permanecem musicais nos arredores da antiga estação de trem de Caruaru. Não é por acaso que as melhores programações juninas, os melhores momentos como músico forrozeiro e os circuitos de cultura popular – bandas de pife, mamulengos, trios de forró e bacamarteiros – permanecem vivas na estação ferroviária. A sensação é que estão, os trinta dias de festa de São João, animando para a chegada do trem. Sabemos que o trem não volta mais, porém deixou sua marca quando trouxe, nos seus vagões, a música que permanece viva até hoje nos palcos dos polos musicais da estação.

---

João do Mundo” e Caruaru, para não ficar pra trás, criou o slogan: “O Maior e Melhor São João do Mundo”

<sup>7</sup> Conjunto de dois pifes sendo tocados ao mesmo tempo em intervalos de terça. As bandas de pife em Caruaru, geralmente trabalham com pareias.

O pátio do forró, polo principal dos festejos juninos em Caruaru, pode até ser famoso e midiático, porém, é na velha estação de trem que o verdadeiro espírito junino vive. É na estação que a cultura popular vira resistência contra o mercado da indústria cultural. É na mesma e velha estação de trem que Caruaru reafirma a cada ano sua alcunha de “Capital do Forró”.

### A feira, seus sons e seus encantos



Da Baixinha à Baixinha  
Indo prô Norte ou prô Su  
Se espaia por toda parte  
A feira de Caruaru...  
(Nelson Barbalho, O País de Caruaru)

Ouvia muito a expressão de que a feira determinava o desenvolvimento de uma cidade interiorana. Não sei até que ponto essa afirmação é verdadeira, mas no caso do município de Caruaru isso faz muito sentido. A história local diz que a feira é mais antiga que a própria cidade. No século XVIII, por essas terras, José Rodrigues de Jesus<sup>8</sup> criara uma capela<sup>9</sup> em sua fazenda Caruru e, ao seu redor, viajantes que cruzavam o estado paravam e comercializavam mercadorias, surgindo a primeira feira que da

---

<sup>8</sup> Fundador da cidade de Caruaru

<sup>9</sup> A capela Nossa Senhora da Conceição, atualmente localizada na Rua Quinze de Novembro, no Marco Zero da cidade.

fazenda se estendeu para o vilarejo e futura cidade. Na primeira metade do século XX, a feira de Caruaru já era conhecida na região pela sua variedade de mercadorias, levando o compositor caruaruense, Onildo Almeida, a escrever, na década de 1950, o baião “A feira de Caruaru”.<sup>10</sup> Nos dois últimos versos da última estrofe ele diz: “de tudo que há no mundo tem na Feira de Caruaru”. É verdade esse bilhete! A feira carrega uma variada mercadoria que vai desde as raízes, passando por alimentos, eletrodomésticos antigos, contrabandos de animais silvestres, fumos, entre outras coisas. A paisagem sonora da feira sempre me chamou atenção. O ruído dos carros passando, os vendedores oferecendo seus produtos formando uma massa sonora dissonante, pessoas conversando, violeiros e pifeiros tocando, som dos alto-falantes com programações musicais e divulgações comerciais. Posso dizer que, assim como o trem, a feira também carrega uma relação significativa com a música, não apenas como inspiração na sua paisagem sonora, mas, também, porque ela proporcionava ao artista da música sua divulgação e comercialização. A relação da música com a feira é tão expressiva que o principal gênero musical recriado por Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, surgiu nas feiras livres. Falo do baião antes de sua chegada na indústria cultural, como afirma a socióloga Sulamita Vieira (2000, p. 41): “Antes de se tornar gênero musical [...] o baião também passeou pelas feiras nos braços dos rabequistas e violeiros”. Quando a autora afirma que “o baião passeou pelas feiras”, através dos tocadores de rabeças e violas é porque se via constantemente apresentações artísticas nas feiras livres do Nordeste, ou seja, a feira era também um meio de sobrevivência para os artesãos da música. Imagino que toda a bagagem de Luiz Gonzaga para a criação do baião como gênero musical também foi inspirada nas feiras populares.

Na feira de Caruaru a cultura popular se manifesta expressivamente. Lembro-me que no período matutino, nos

---

<sup>10</sup> Gravado por Luiz Gonzaga em um disco de 78 RPM, em 1957, ano do centenário de Caruaru.

ensolarados dias de sábado, ia com minha mãe na feira de frutas e verduras e no açougue municipal. Em seguida, íamos na feira do artesanato e entre uma feira e outra ficava encantado com emboladores, repentistas e tocadores de pife, que circulavam pela feira, vendendo suas artes e afirmando suas identidades. Foi nas feiras que descobri a cultura popular fervescente no cotidiano da cidade, além dos períodos juninos. É na feira que a cultura popular se manifesta no dia a dia e os sons se misturam com os ruídos. Foi na feira que conheci, pela primeira vez, João do Pife de Caruaru vendendo seus pifes em uma barraca. Foi lá que adquiri meu primeiro pife, instrumento que me despertara para a música. Foi na feira, ainda criança, que ganhei meu primeiro violão de brinquedo – feito de madeira e cordas de arame. Lá também conheci um universo de instrumentos musicais de efeitos percussivos que emitem sons onomatopéicos – reco-reco que imita um sapo, apitos e flautas que imitam pássaros, dentre outros. Posso dizer que o trem do forró me despertou para a música por conta da sua sonoridade marcante, mas foi a feira livre de Caruaru que me musicalizou, que me fez ter contato com os primeiros instrumentos musicais e com a cultura popular. A feira livre foi minha primeira escola de musicalização na primeira infância. Anos depois o destino me fez voltar lá para um novo processo de musicalização. Na adolescência, fui procurar uma escola de iniciação musical com o objetivo de aprender a ler partitura e estudar violão. A fundação de cultura e turismo de Caruaru, na época, oferecia aulas gratuitas de música na Casa de Cultura José Condé, que fica localizada no Parque 18 de Maio, onde justamente está a feira livre. Para estudar música passava pelo famoso “beco da mijada”, em direção à “feira do troca”, até chegar na Casa de Cultura. Em boa parte da minha formação musical fiz esse trajeto por dentro da feira livre com meu violão nas costas e com o caderno de música na mão, ouvindo histórias nas barracas de pasteis e caldo de cana e me alimentando com aquela paisagem sonora particular. Acho que foi na feira que ouvi pela primeira vez a “Ave Maria Sertaneja”, interpretada por Luiz Gonzaga e tocada nos alto-falantes, no horário das seis horas da tarde.

Outra lembrança marcante da feira caruaruense foi a cerimônia da entrega do dossiê do IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – em que a feira receberia o título de Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil. O ano era 2007, quando o então Ministro da Cultura, Gilberto Gil, veio pessoalmente entregar o título. No palco, fazia parte da banda que acompanharia a cerimônia, tendo a honra de acompanhar lendas do forró como Marinês e Onildo Almeida, que na ocasião cantavam o baião “A feira de Caruaru”. O momento foi muito emocionante para os feirantes que acompanhavam a solenidade e principalmente para os artistas que lá estavam, naquele palco, representando a cidade e, claro, a própria feira, pois muitos deles vivem também da renda desse comércio peculiar e autóctone que é a Feira de Caruaru.

A feira livre de Caruaru tornou-se conhecida nacionalmente graças a música, já que ela foi cantada por nomes como Luiz Gonzaga e representada pelos Beatles de Caruaru,<sup>11</sup> a famosa banda de pife Zabumba Caruaru; além de outros artistas que fizeram da feira um leque de poesias e canções. A feira é poética e assim como o trem, ela é nostálgica. Dos programas musicais das emissoras de rádios de Caruaru, o mais marcante era apresentado pelo saudoso radialista, Agenor Farias, chamado “A feira de Caruaru”. Nas manhãs de sábado sempre acordava cedo com minha mãe ouvindo o seu velho rádio de pilha, sintonizado na Rádio Cultura do Nordeste. O locutor, com sua voz marcante anunciava o programa dizendo:

---

<sup>11</sup> A expressão “Beatles de Caruaru” foi dada pelo compositor caruaruense Carlos Fenando na música “Forrozear”, em parceria com Geraldo Azevedo. A música, gravada por Gilberto Gil, é uma homenagem à Banda de Pífanos Zabumba Caruaru, que na ocasião tinha entrado para a indústria fonográfica, com um disco gravado pela multinacional CBS. Muitos dizem que o termo “banda”, para os conjuntos de pifes, era para adequar a indústria cultura, já que seria uma alusão às bandas de rock. Não é à toa que a formação de uma banda de rock, Beatles, foi usada para designar uma banda de pife.

– “Fiquem agora com o programa ‘A feira de Caruaru’ com Agenor Farias”.

Essa voz grave de locutor de rádio AM, em uma região média do velho alto-falante do rádio de pilha, anunciara uma estrondosa programação de cultura popular viva e ao vivo vinda diretamente da feira de Caruaru. Ouvia com atenção apresentações de trios pé-de-serra, sanfoneiros de oito baixos, tocadores de pife, repentistas, violeiros, rabequeiros, contadores de estórias e poetas populares. O programa era uma aula de arte popular que levava a feira livre para além das suas fronteiras geográficas. Foi daí, que comecei a perceber que a feira livre, além de alimentos para o corpo, também nos fornecia alimentos para a alma. A parceria entre Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto, com a música “Comida”, nos trouxe uma reflexão interessante quando dizem “[...] a gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte”. De fato, a feira livre de Caruaru, além de ter nos abastecido com comida, também nos trouxe muita diversão e principalmente a arte popular. É a arte popular viva e presente que diferencia a feira de outros estabelecimentos comerciais. Lá encontramos verdade, lá eu me encontrei e encontrei minha existência e minha identidade.

### **De volta à minha terra: redescobrimo caminhos ancestrais da música da cultura popular**

Quando será que nós iremos perceber  
Que nosso corpo, nossa dança, nossa música  
É nosso canto, nossa roupa, nossa única  
Maneira de Caminhar...  
(Alceu Valença, Cópias malfeitas).



Era uma tarde de primavera, de um céu limpo e ensolarado, debaixo de um flamboyant de flores vermelhas de uma velha escola de bairro que eu decidi entrar na universidade para estudar música. Toda minha base musical era popular, tocava flauta na centenária Banda Comercial de Caruaru e acompanhava artistas forrozeiros da cidade. Ganhava uns trocados fazendo uns shows ali e outros acolá, durante o São João e algumas outras festas comemorativas. Acho que a formação mais dura de como aprender a ler uma partitura ou a tocar um instrumento com perfeição me fez distanciar um pouco da cultura popular. Na imaturidade da adolescência, achava-me melhor que os outros por tocar um instrumento musical, conhecer a teoria e tocar peças clássicas. Me sentia um concertista. Coitado! Mal tinha saído de Caruaru e ainda não conhecia muito bem a vida real. Nessa época, usava o binarismo muito comum em nosso mundo colonial e separava a música popular da música erudita, o músico de conservatório do músico autodidata, não ligava tanto para a cultura popular como antes. Eram anos que sucederam a rebeldia do rock, a fase que eu saí do pesado som da guitarra elétrica com distorção para a doce melodiosa sonoridade da flauta; saí das bandas de rock para tocar música barroca, uma mudança pantagruélica.

No final dos anos 2000, decidi fazer o vestibular para o Curso de Licenciatura em Música, ingressando na universidade, no ano de

2009. Anos de mudança, já que saí de casa, pela primeira vez, para morar na capital do meu estado, Recife, sentindo-me um jovem matuto do interior na cidade grande. Lá me virei nas residências universitárias durante cinco anos e conheci o sistema do curso universitário de música. Na minha época, a música popular ainda era uma heresia dentro de uma instituição que vangloriava os cânones da música ocidental. Comecei a me perguntar durante minhas aulas de flauta sobre o porquê, que na terra do frevo, maracatu, ciranda e outras manifestações populares, a universidade só ensinava música de concerto que, com o eurocentrismo impregnado no subconsciente, chamávamos de música erudita – mesmo binarismo usado para diferenciar-se do popular; por que a universidade tinha um bacharelado em cravo – instrumento obsoleto de teclado e corda muito usado na Europa barroca e clássica – e não tinha bacharelado em acordeom, conhecido como sanfona, pífanos (pife) e outros instrumentos da cultura popular? Foi lá na universidade, paradoxalmente, que me reencontrei com minhas origens musicais e culturais, que me afastara na adolescência. Acho que a distância da minha base cultural fez-me refletir e me perguntar o que é que estava fazendo ali? O porquê de estudar os períodos musicais europeus e não me aprofundar na diversidade e riqueza musical da minha terra? Além disso, alguém, que não me recordo, em alguma aula coletiva de flauta, havia me perguntado se eu tocava pife, já que eu era de Caruaru, e eu respondi:

– Não toco não, apesar de conhecer o instrumento.

Com o olhar espantado, essa pessoa questionou:

- Como assim? Você é da terra dos pifes, toca flauta e não toca pife?

Abaixei a cabeça e de imediato comecei refletir sobre isso, já que saí de Caruaru para estudar música sem ao menos conhecer com mais profundidade minha própria raiz musical. Acho que já havia falado, anteriormente, que na infância fui musicalizado pela cultura popular na feira livre de Caruaru, inclusive adquiri um pife

de aproveitamento<sup>12</sup> de Seu João, mas que apenas era um brinquedo de criança que me serviu como inspiração para futuramente dedicar-me a música. É claro que tudo isso foi se perdendo na adolescência, quando preferia seguir a moda dos colegas e aprender a tocar guitarra elétrica para participar das bandas de rock colegiais. Voltando de Recife, nos finais de semana, fui me apresentar com Valdir Santos, um grande forrozeiro caruaruense, e ele me deu um pife de Seu João, feito de taboca, com uma boa sonoridade e a partir de então decidir estudar o instrumento. A princípio aprendi sozinho, porém, com o tempo decidi procurar os mestres<sup>13</sup> para dicas. Uma escola completamente diferente da universidade. Descobri uma forma outra de aprenderes e ensinares que se moldam na ancestralidade, no processo de ensino aural e oral. Descobri que a música vai muito além das cabines acústicas dos conservatórios e dos departamentos de música das universidades. A vida real, de fato, tornar-se-ia interessante. Ver os mestres tocarem seus instrumentos e passarem o conhecimento para as novas gerações não tinha preço.

Aprender a tocar com os mestres e a observar o caminho do ensinar e aprender ajudou-me, como professor de música, a entender uma didática outra do instrumento muito diferente de tudo que estava aprendendo na universidade e nas escolas formais de música, assim como também, na minha prática como docente. Essa forma de ensino e aprendizagem, que é passada de geração em geração é, muitas vezes, ignorada pelas políticas curriculares do ensino da música. Hoje, levo essa bagagem, como professor de música e discípulo dos mestres tocadores de pife, para os meus alunos, mesclando a orientação curricular do Curso de Música, no qual leciono, com a minha experiência com os mestres da cultura popular.

---

<sup>12</sup> Pifes mais curtos e de sonoridades agudas construídos das sobras das tabocas. O termo “aproveitamento” vem, justamente, do aproveitar o máximo, as partes do bambu, inclusive as sobras que poderiam ir para o lixo.

<sup>13</sup> São designados mestres os mais experientes. Aqueles que tocam muito bem, constroem seus próprios instrumentos e ensinam o ofício de tocar pife.

Com o passar dos anos, observei que existia uma procura crescente dos jovens no ensino da música da cultura popular, jovens aprendendo com mestres o ofício da sanfona de oito baixos, da percussão nordestina e, principalmente, do pife. Quando comecei a me interessar por essa flauta de bambu (taboca), que muitos chamam de pífano ou pife, sentia uma certa preocupação dos mestres na questão da continuidade. A globalização, infelizmente, estava afastando os jovens da sua própria cultura, não dando continuidade ao legado dos seus antepassados. Isso estava sendo comum nos grupos de mazurca, coco de roda, conjuntos de pife, sanfonas de oito baixos, bumba-meu-boi, entre outras manifestações. Nessa última década, me deparei com uma reviravolta nesse movimento, principalmente na prática do pife. Hoje, uma variedade de jovens de diversos seguimentos sociais estão engajados com o movimento, aprendendo e formando grupos. Os mestres ensinam geralmente em espaços não formais com um processo de ensino aprendizagem baseado na observação e prática. Essas minhas inquietações sobre o movimento de aprenderes e ensinares do pife, como um conhecimento ancestral, passado oralmente de geração em geração, foram definidoras da questão de pesquisa do meu projeto para o doutoramento em curso, no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFPE, *campus* Caruaru.

Nesse movimento de aprenderes e ensinares, a música ganha um significado outro, mais profundo que uma mera performance ou teoria. Os jovens aprendem a construir o instrumento de acordo com a afinação ancestral e aprendem o repertório sagrado e profano. Esses aprendizes compreendem a ancestralidade centenária que vem de geração em geração; que trata a música como os povos antigos tratavam: como uma linguagem sagrada que liga o homem com a terra e com o cosmo. O mestre é o que carrega a experiência viva, muitos deles não têm “formação musical” e nem diploma de música, mas têm a ancestralidade, a música viva. Muitos são agricultores, trabalhadores da terra; terra essa que, ao mesmo tempo que fornece o alimento e a sobrevivência, fornece também a matéria

prima para a construção de suas flautas mágicas (os pifes) oferecidas como sacrifícios para o sagrado.

## **Referencias**

BARBALHO, N. **País de Caruaru**: subsídios para a história do Agreste. Recife: Editora CEPE, 1974.

BARROS, M. de. **Memorias inventadas**. Alfaguara, 2018.

FERREIRA, A. **Trem de Alagoas**. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2010.

GONZAGA, L. **A feira de Caruaru, baião** (Onildo Almeida; 801793a); **Capital do Agreste, baião** (Onildo Almeida/Nelson Barbalho; 801793b). Rio de Janeiro: RCA-Victor, [1957]. 1 disco, 78 rpm.

SCHAFER, R. M. **A Afinação do Mundo**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

VIEIRA, S. **O sertão em movimento**: a dinâmica da produção cultural. São Paulo: Annablume, 2000.

# EXTRATOS DE UM DIÁRIO: EXPERIENCIAR A PESQUISA COMO CAMPO DE ENUNCIÇÃO

Raquel da Silva Freitas

*Eu não tenho o domínio das palavras como um poeta, mas tenho o coração de uma criança, por isso leio e escrevo como um aprendiz que reconhece a sua ignorância de saber pouco, mas enaltece sua vontade de criar muito.*

## Introdução

É possível refletir sobre a educação sem levar em conta os sentimentos que ela desperta em nós? É possível redigir um texto eliminando as emoções vividas ao longo de sua criação? Por muito tempo, influenciadas pelo positivismo, exigia-se que nas ciências das humanidades houvesse um caráter de “neutralidade”. Com a justificativa que abandonaríamos a influência de nossos anseios pessoais e trataríamos apenas dos fatos verificáveis, evitando falsos julgamentos e impressões. Assim, as dinâmicas sociais passariam a ser estudadas através da separação entre sujeito e objeto, o que permitiria que o sujeito observasse o objeto de forma imparcial e neutra.<sup>1</sup>

Nesse contexto, as metodologias, os problemas e as respostas da pesquisa precisavam ser reproduzíveis e universais, ou seja, a tentativa máxima de racionalização do social que desconsidera os sentimentos, as intenções e as significações individuais. No

---

<sup>1</sup> O texto apresentado tem recortes da minha dissertação de Mestrado em Educação, cujo foco foi compreender como são construídas, nas imagens, as memórias negras e indígenas nos livros didáticos de história do Ensino Fundamental, aprovados no Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2020. Destacam-se o capítulo “Visualizando uma trajetória”, que tratou da minha história pessoal e educacional e a influência delas na pesquisa, apontando desde o início, o papel da subjetividade e do posicionamento político na produção do texto.

entanto, devido às diferenças existentes entre os fenômenos físicos naturais e o mundo social, surge a impossibilidade de generalização dos princípios tradicionais positivistas. Essa divergência gera uma crise no âmbito das ciências sociais e humanas. Os estudos concebidos como imparciais, neutros e com uma separação entre sujeito e objeto acabaram gerando uma pesquisa social com abordagem reducionista e materialista. Hoje, as perspectivas críticas e pós-críticas ampliam esse olhar, apontando para compreensão de que a realidade é uma construção social, assim, é impossível conhecê-la completamente de forma objetiva. Ou seja, reconhecem a impossibilidade da neutralidade e a necessidade de contextualizar a produção do conhecimento.

Dessa forma, o que gostaríamos de propor aqui é explorar a ideia de Jorge Larrosa, de experiência (2002), na produção de uma pesquisa como campo de enunciação. Enunciar significa expressar, declarar ou verbalizar algo. Enunciar a experiência, denota falar de um lugar que, por muito tempo, foi negado a uma parcela da população e a algumas formas de produção de conhecimento, é, portanto, um lugar de disputa política. A leitura de Jorge Larrosa nos ajuda a enxergar como, desde a infância até a universidade, estamos imersos em um sistema educacional que opera de forma, a primeiro, fornecer informações e, em seguida, exigir que opinemos de maneira crítica e pessoal. “A opinião, vista como parte da ‘aprendizagem significativa’, representa nossa reação subjetiva à informação objetiva” (Larrosa, 2002, p. 23).

Essa reação tornou-se quase automática, ao sermos informados, imediatamente opinamos, geralmente nos posicionando a favor ou contra (Larrosa, 2002). Tal processo não se diferencia, em grande parte, das perspectivas positivas tão criticadas, transformando os alunos e as pesquisas em máquinas de responder às perguntas dos professores ou dos “problemas sociais”, somos, portanto, privados de experienciar. Nesse contexto,

A ciência moderna, a que se inicia em Bacon e alcança sua formulação mais elaborada em Descartes, desconfia da experiência.

E trata de convertê-la em um elemento do método, isto é, do caminho seguro da ciência. A experiência já não é o meio desse saber que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade, mas o método da ciência objetiva, da ciência que se dá como tarefa a apropriação e o domínio do mundo. Aparece assim a ideia de uma ciência experimental. Mas aí a experiência converteu-se em experimento, isto é, em uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência (Larrosa, 2002, p. 28).

Daí, a importância da experiência na construção desse texto, que propõe a enunciação no campo da pesquisa. Como Jorge Larrosa afirma: "Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade" (Larrosa, 2002, p.28). Enunciar, nesse sentido, implica trazer à tona não apenas uma expressão racional ou neutra, mas algo que carrega a parcialidade, a tensão, o desejo e o medo. O autor nos lembra que a experiência é única e marcada pela subjetividade, e a enunciação, nesse texto, deve reconhecer as dimensões do eu em relação com o outro, que desafiam a uniformidade dos métodos tradicionais. Construindo uma relação entre experiência e pesquisa, podemos citar,

[...] a experiência [a pesquisa] é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. [...] A experiência [a pesquisa] tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. [...] A experiência [a pesquisa] não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer' (Larrosa, 2002, p. 28).

Em vista disso, ao tentar desbravar os caminhos que venho percorrendo, com o esforço de me descobrir enquanto sujeita inserida dentro de um mundo simbólico, me construindo enquanto pesquisadora, professora e cidadã, enfatizando a importância da trajetória pessoal como experiência para produção de

conhecimento. Desse modo, criei uma narrativa que tem como objetivo enunciar como a minha trajetória educacional institucional e não institucional impactaram na minha vida, na produção de minha subjetividade e, portanto, nas minhas pesquisas. A escrita deste texto busca ser leve e envolvente, sem perder sua complexidade, foi inspirada na minha vida pessoal, mas com um toque ficcional pela impossibilidade de representar a realidade. Assim, espero que a jornada da pequena Maria te proporcione uma reflexão sobre a importância das instituições educacionais em sua complexidade.

É necessário enfatizar desde já que este texto não tem o objetivo de ser transparente ou fechado em si mesmo. Na verdade, acreditamos que qualquer texto está aberto à diferença, à interpretação e à interpelação. Portanto, não julgue essa experiência como um dado real, mas como uma realidade criada em colaboração entre nós, borrando os limites entre autor, leitor e personagens para pensar uma intersecção entre esses sujeitos na produção/existência desse texto.

### **Memórias de Maria: extratos do seu diário**

Maria tinha apenas 10 anos quando ganhou um presente que seria tão importante para nós hoje: um diário. Naquele caderno de capa simples, com páginas ainda em branco, ela começaria a registrar suas memórias, sonhos e medos. Através dele, te convido a conhecer um pouco de sua história. Na primeira página, a pequena menina, magrinha e com cabelos cacheados volumosos, escreveu com uma mistura de alegria e expectativa:

*Querido diário, sou Maria. Tenho 10 anos e moro na zona rural de São Caetano, Pernambuco. Meu avô, João, escolheu meu nome. Ele é agricultor, assim como meus pais. Eu moro no sítio e amo viver aqui. Fico olhando o céu, que muda a cada dia, assim como as folhas das árvores mudam de cor no outono. Eu amo a natureza.*

A infância de Maria era uma mistura de brincadeiras e reflexões sobre a vida. Entre correr pelos campos e ajudar a mãe nas tarefas domésticas, ela aprendia o valor da terra e da família, pensava em como tudo aquilo era importante. Seus pais, agricultores dedicados, sempre acordavam cedo para cuidar dos animais e das plantações. A pequena menina admirava a força deles, embora soubesse que essa vida não era fácil. Escrevia:

*Meus pais trabalham de sol a sol, e mesmo que não saibam, me ensinam tanto sobre coragem e respeito à natureza. Eu quero ajudá-los um dia.*

Os dias passavam e Maria viveu intensamente sua infância feliz no sítio, ao lado dos irmãos mais velhos Rute e Carlos. Juntos pescavam, colhiam frutas direto do pé e se sujavam de lama durante as chuvas. Mas, em meio a essas aventuras, Maria refletia sobre as histórias que seus pais contavam. A vida deles fora marcada por desafios que ela, na sua inocência, mal podia imaginar.

*Meu pai nunca aprendeu nada na escola, não sabe ler ou até mesmo escrever seu próprio nome, mesmo assim tem muito conhecimento sobre os animais e a terra, quando alguém precisa com urgência cuidar de algum animal que está doente sempre chamam meu pai. Já minha mãe, apesar de ter estudado só até a 4ª série, é a pessoa mais inteligente que conheço. Eles são exemplos de que a inteligência não se mede apenas pelas escolas, mas por saberes que a vida ensina.*

Essa menina, tão pequena, percebeu desde cedo que o conhecimento vai muito além do que se aprende na escola. Sobre a escola, Maria e todas as crianças, do sítio em que morava, frequentavam um pequeno grupo escolar. Nesse lugar, ela formou vínculos muito importantes, fora de seu ambiente familiar, com amigos e professoras. Por isso, sempre amou ir àquela instituição; ali, sentia-se acolhida, feliz e aprendia diversas coisas, tanto com os colegas quanto com as professoras.

Nesse mesmo ano, um evento inesperado abalou a família e marcou profundamente suas vidas. Sua irmã, Rute, que tinha apenas 15 anos, descobriu que estava grávida. A notícia caiu como um raio em meio à calmaria da rotina familiar, trazendo à tona sentimentos de medo, preocupação e incerteza.

*Minha irmã ainda é ainda tão nova. Tudo mudou de uma hora para outra. A mamãe chorou por dias, e o papai mal falava. Eu não sei o que pensar. Espero que tudo fique bem conosco.*

Para Maria e todos da sua família, a gravidez de sua irmã foi um choque. Aquilo a fez perceber, de maneira abrupta, a dureza da realidade que muitas meninas enfrentam. Rute, que antes dividia com Maria as responsabilidades e os sonhos de infância, agora precisava lidar com um futuro incerto e cheio de desafios.

*Minha irmã sempre foi a mais alegre e cheia de vida, mas agora ela parece tão triste e perdida. Isso me mostrou que crescer, às vezes, dói muito, não sei se quero crescer.*

Durante a gravidez de sua irmã, muitas mudanças aconteceram. Rute, que antes era apenas uma adolescente, foi morar com o pai de seu filho, assumindo novas responsabilidades. Agora, Maria divide seu quarto apenas com o irmão, enquanto Rute acaba abandonando os estudos para lidar com as tarefas domésticas e se preparar para a chegada do bebê.

Além das preocupações com sua irmã, Maria enfrentava outro desafio: a escola do sítio onde estudava oferecia ensino apenas até a 4ª série. Para continuar os estudos, seria necessário ir para a cidade, uma realidade difícil para muitas crianças que precisavam ser transferidas. No início, o medo e a ansiedade tomaram conta de seus pensamentos. A nova escola era grande e barulhenta, um contraste com o pequeno grupo escolar onde passou toda sua vida. Mas, o mais difícil de enfrentar era o preconceito de seus novos colegas de turma.

*Os primeiros dias de aula foram estranhos. Sinto saudades da minha antiga escola, onde o cheiro do lanche quente me fazia sentir em casa. Aqui, parece que sou uma estranha e os outros estudantes parecem não gostar de mim nem dos meus amigos.*

A transição foi dolorosa. O *bullying* tornou-se uma constante em sua vida, e as palavras cruéis de seus colegas a faziam sentir vergonha de quem era. Apesar disso, Maria resistia. Ela lembrava das palavras de sua mãe, que sempre dizia que a educação era o caminho para uma vida melhor.

*Hoje me chamaram de 'matuta' de novo. Às vezes, penso em desistir, que raiva. Muitos dos meus amigos já fizeram isso, mas não posso. Quero dar à minha família uma vida melhor.*

Ao longo dos anos, Maria viu muitos de seus colegas de turma abandonarem os estudos. A cada semestre, as cadeiras vazias no transporte do sítio para a cidade tornavam-se mais numerosas. As condições de transporte, o *bullying* e o preconceito tornavam cada vez mais difícil para os alunos manterem a motivação. Grande parte dos colegas de Maria deixaram de frequentar as aulas e entraram no mercado de trabalho, muitas vezes, na construção civil ou na agricultura, pressionados também pelas dificuldades financeiras. Aos poucos, o sonho de terminar a escola foi sendo deixado de lado, enquanto as responsabilidades da vida adulta chegavam cedo demais. Depois de anos com um sentimento de inferiorização rondando sua identidade e subjetividade, Maria criou, em seus desejos, sonhos e medos, a ideia de que precisava ser “alguém”.

*Às vezes sinto que preciso ser alguém, mas ainda não sei exatamente quem ou como. Mas não é só uma questão de crescer ou terminar a escola. Sinto que é preciso mudar meu jeito e me parecer mais com as meninas da escola, eu não quero me sentir mais deslocada, ter esse cabelo, falar dessa maneira, morar longe. Espero que um dia eu consiga dinheiro para ser alguém e encontrar meu lugar no mundo.*

Os anos se passaram e Maria continuou a lutar. Aos 17, estava prestes a concluir o Ensino Médio, mas, a incerteza sobre o futuro pesava em seu coração. A preocupação precoce com um salário, ainda que insuficiente, já assombrava seus sonhos, ao mesmo tempo que alimentava alguma esperança. Para aquela jovem, filha da classe trabalhadora, vislumbrar uma possibilidade de ascensão econômica parecia mais real se conseguisse continuar seus estudos, junto com a esperança de conquistar um mundo melhor.

*Qualquer que seja a profissão que eu escolha, quero ajudar as pessoas. Quero construir um mundo melhor para minha família e amigos e ajudar meus pais, principalmente.*

E assim, com determinação, Maria conquistou o que acreditava estar muito longe: uma vaga na universidade. Foi aprovada no curso de Licenciatura em Pedagogia, em uma instituição pública. A felicidade que sentiu ao receber a notícia foi indescritível, mas os desafios estavam longe de terminar. Mesmo com a alegria dessa conquista a preocupação também rodeava Maria, a primeira de sua família a ter acesso ao Ensino Superior, temia não conseguir manter os custos de estudar em uma cidade diferente da sua, estavam vivendo uma época de seca muito difícil na região.

*Estou no quarto ano consecutivo de seca na minha região. Minha família está sofrendo muito, mas consegui uma bolsa de assistência estudantil que nos trouxe um pouco de esperança. Estou muito feliz pois agora posso ajudar um pouco mais.*

O curso universitário abriu novos horizontes para Maria. Ela começou a entender que sua história era parte de algo maior, que as dificuldades que enfrentou estavam enraizadas em desigualdades históricas. Leu autores como Frantz Fanon e Paulo Freire e descobriu o poder da educação como ferramenta de transformação de si mesma e, assim, do social.

*Hoje sei que não estou na universidade por acaso, esse lugar é meu por direito. Tudo o que passei me fez entender que já sou e sempre fui 'alguém' e que posso lutar por um mundo mais justo.*

Ao ingressar no Ensino Superior, Maria se deparou com um universo de possibilidades que antes lhe pareciam inalcançáveis. A universidade não foi apenas um lugar de aprendizado acadêmico, mas, também, o espaço onde ela começou a se entender politicamente no mundo. Através da pesquisa, Maria pôde explorar questões que há muito a inquietava, como as desigualdades sociais, o racismo e a exclusão — realidades vividas por tantas crianças e adolescentes ao seu redor, ao longo de sua vida. Estudar esses temas lhe deu uma compreensão profunda de seu papel político na sociedade. Ela escrevia em seu diário, agora de maneira mais madura e reflexiva:

*Às vezes me pergunto onde estaria se não tivesse persistido nos estudos. Cada artigo que leio, cada discussão em sala de aula, me faz enxergar além do horizonte que um dia me parecia tão distante. Percebo que estou construindo, pedaço por pedaço, a mulher que sou e que quero ser. A pesquisa me dá as ferramentas para questionar e para entender o que mantém as estruturas de poder que nos cercam, e principalmente, para resistir àquelas que nos exclui.*

No último ano da graduação, Maria começou a trabalhar como professora na mesma escola do campo onde estudou na infância. Ali, ela, finalmente pôde retribuir a sua comunidade tudo o que havia aprendido ao longo dos anos. Concluiu seu TCC com orgulho:

*Hoje, vejo que posso ser uma ferramenta de mudança, alguém que confronta as desigualdades. Foram com essas ideias que construí meu trabalho de conclusão de curso.*

E assim, Maria seguia em frente, com a certeza de que sua jornada, cheia de desafios e conquistas, era também a jornada de muitos outros e outras. A menina que um dia escrevia em seu diário,

no sítio em São Caetano, agora se tornava uma mulher crítica de seu papel no mundo. E, em cada passo que dava, carregava consigo as lições que a vida no campo, a família e a educação lhe ensinaram. Em outra página de seu diário, ela desabafava:

*Estudar, por mais difícil que tenha sido, me deu asas. Lembro-me das palavras da professora Luciana, que dizia que estudar era como aprender a voar. Hoje, vejo que ela estava certa. O conhecimento me libertou das amarras que antes nem sabia que me prendiam. Quem sabe, um dia, a universidade será verdadeiramente democrática, refletindo a diversidade e a realidade do nosso país. Esse sonho está cada vez mais perto.*

Para Maria, a pesquisa tornou-se uma maneira de explorar o mundo com a mesma curiosidade que tinha quando criança, correndo pelos campos. Ela continuou a se desafiar e a questionar o mundo ao longo de seus cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado...

*O céu sempre muda, mas cada vez que olho para ele, me sinto mais próxima de quem estou sendo.*

No fundo, Maria e sua mãe sabiam que a educação, com todas as suas dificuldades e desafios, lhe havia dado asas para voar além dos limites que lhe foram impostos. E, assim como na infância, quando o céu sempre mudava, Maria sabia que a busca pelo conhecimento nunca teria fim, mas que cada parte desse caminho valeria a pena ser trilhada.

## **Redes de pesquisa como campo de enunciação**

Respondendo às nossas primeiras problematizações, apontamos a impossibilidade de pensar em educação sem levar em conta os sentimentos que ela desperta, pois, a educação por natureza, envolve experiências humanas e relacionamentos que tocam nossas emoções. Isso não implica uma falta de rigor, buscamos defender que a complexidade do objeto de estudo leva o

pesquisador a vivenciar a pesquisa de maneira profunda, enquanto experiência. Sendo a “experiência aquilo que nos passa, nos toca ou nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma” (Larrosa, 2002, p. 26). Assim, o campo acadêmico se torna um espaço para considerar as evidências percebidas com sensibilidade, com os desejos e com as emoções vividas pelo ser humano.

Ao percorrermos a trajetória de Maria (ou minha), nós observamos que ao mesmo tempo em que as instituições educacionais proporcionam acesso à educação, elas também podem excluir. Esse fato ocorre com uma parcela muito grande da população, como aconteceu com seus pais (ou meus pais), que foram excluídos desde cedo, como é o caso de muitos cidadãos brasileiros, e como ocorre no ambiente acadêmico que é ocupado majoritariamente pela comunidade abastada, branca e heterossexual.<sup>2</sup> Os pais de Maria (meus pais), foram duas crianças pobres que viviam no campo, iam para escola, muitas vezes, na espera de comer algo, sem políticas públicas de acesso e permanência não tiveram a mesma possibilidade de Maria (que eu tive). Como também foi o caso da sua irmã (minha irmã) e a gravidez na adolescência.

---

<sup>2</sup> O elitismo é uma característica marcante da educação superior, para a maioria dos países, inclusive no Brasil, cujo sistema superior ainda é marcadamente privatizado. De acordo com dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), referentes ao ano de 2013, 87,4% das IES brasileiras (2.090 ao todo) são privadas, e 12,6% são públicas (301 IES). As matrículas, por conseguinte, refletem esse desequilíbrio: 74% dos estudantes em 2013, de um total de 7.305.977, estavam matriculados em IES privadas (MEC/INEP, 2013a). O elitismo também se evidencia claramente nos dados referentes à passagem dos estudantes do Ensino Médio para o Ensino Superior. Enquanto 87,3% dos alunos de Ensino Médio frequentam escolas públicas, no Ensino Superior, esse percentual é de apenas 27% (Nierotka, 2015). Os filhos dos mais pobres estudam em escolas públicas até o final da Educação Básica e, ao se depararem com as dificuldades de ingresso nas universidades públicas, decorrentes do limitado número de vagas e da concorrência, buscam as IES privadas para obterem sua formação de nível superior. As vagas públicas, por estas razões, têm sido historicamente ocupadas pelos estudantes de maior renda, formados em escolas privadas de Educação Básica (Trevisol, 2016, p. 23).

O estudo de Henriques, Silva, Singh e Wulf (1989) explora a complexa relação entre educação, pobreza e maternidade precoce. Os autores destacam que adolescentes provenientes de famílias com renda classificada entre as mais baixas, enfrentam sérios obstáculos para completar o Ensino Médio após o nascimento de um filho. A maternidade precoce, somada à pobreza, agrava as dificuldades dessas jovens, limitando suas oportunidades educacionais e profissionais. Segundo os autores, adolescentes cuja renda familiar se classifica entre as mais pobres ( $\frac{1}{4}$  de salário mínimo) quase não têm nenhuma chance de completar o 2º grau após o nascimento de um filho.

Esta é a realidade de muitos(as) jovens que lidam com barreiras no acesso e na continuidade dos estudos. Isso evidencia a importância de um sistema educacional que ofereça suporte adequado para lidar e prevenir essas dificuldades, seja por meio de programas de apoio psicológico ou pedagógico. O abandono escolar reflete as limitações estruturais e sociais que dificultam o acesso à educação. Nesse contexto, a narrativa de Maria (minha) revela como fatores externos, como condições socioeconômicas, dificuldades emocionais ou mesmo questões familiares, podem interferir diretamente no acesso e na permanência no sistema educacional.

Apesar dos diversos aspectos importantes que a narrativa apresentada pode trazer para reflexões, daremos ênfase, principalmente, à importância do processo de enunciação na pesquisa. Acreditamos que é crucial considerar que aspectos da experiência dos sujeitos não aparecem apenas como o campo empírico, mas também como parte da condição/vida/subjetividade dos(a) novos(as) pesquisadores(as) brasileiros(as), que vivem/viveram uma realidade semelhante ou não, a de Maria (minha). Esse fato, reflete no aumento da produção de pesquisas cada vez mais orientadas pelo pensamento político e por uma visão de que uma educação de qualidade é essencial para a construção de um mundo melhor acessado por todos(as). Além disso, questões que por muito tempo foram negligenciadas, agora, ocupam espaço

nas pautas acadêmicas, a partir de perspectivas que vão além do lugar do hegemônico, como o de Maria (meu e de muitos outros e outras), filha de uma família da classe trabalhadora brasileira que teve acesso à universidade e à pesquisa científica, enfrentando, assim, desafios e potencialidades que precisam ser estudados.

Por exemplo, a ideia de que estudar seria a garantia que Maria (eu) poderia ser “alguém” ou “alguém melhor” persistiu por muito tempo na sua (minha) vida. Pesando com Fanon (1968, p. 29), “não há um colonizado que não sonhe pelo menos uma vez por dia em se instalar no lugar do colono”. Na época, a saída enxergada por ela (por mim) para superar essa falta de “encaixe social” era abandonar suas (minhas) raízes “o ser pobre e do sítio”, “o ter cabelo ruim e “o ter sotaque matuto”, e deixar essas características em um passado esquecido. Contudo, ao mesmo tempo que existia esse desejo por “ser alguém”, ela se (eu me) questionava o que poderia ser?

É nesse sentido, com base na leitura de Paulo Freire (1987), que alertamos para o perigo de quando os oprimidos, em seu processo de libertação, se apropriam das ferramentas do opressor sem consciência crítica, correm o risco de ocupar o mesmo lugar de dominação que um dia combateram. Portanto, o lugar da subjetividade é importante para um trabalho político na construção da pesquisa, para explicitar como o sujeito age no mundo simbólico e destrói/constrói/reconstrói o seu imaginário em relação com o Outro. Logo, nos parece cada vez mais necessário atribuir a autoria de uma pesquisa não apenas no que diz respeito ao nome do escritor, mas também de sua enunciação história político-social. Desse modo, produzir pesquisas politicamente localizadas, com objetos de pesquisa politicamente localizados e com abordagens teórico-metodológicas politicamente localizadas.

Assim, como Larrosa (2002) destaca o poder das palavras e a força que elas possuem na produção de subjetividade, no ato de nomear quem somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos e o que sentimos, não apenas como palavras, mas como um campo de disputa pelas palavras, pelo significado e pelo controle delas, o mesmo ocorre na produção de pesquisas e na

disputa pelo processo de construção do conhecimento. Entendendo que, embora a dinâmica do poder mantenha certa estabilidade, ela não é essencializada, portanto, a pesar de ser um processo mais difícil para alguns, é possível fugir das linhas escritas pela repressão capitalista/colonialista/racista/heteronormativa, que busca a manutenção de poderes. E, dessa maneira, apesar das regularidades muito comuns, os processos de resistência também são poderes, não hegemônicos, que estão o tempo todo tensionando os poderes hegemônicos e nos permitindo essa escrita/leitura, enunciando experiências através de palavras.

Por fim, acreditamos que, assim como a experiência, o processo de pesquisa deve ser conduzido como uma criança que observa o céu, tentando compreender o que as nuvens dizem. Um gesto que,

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar; pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

## Referências

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, R. da S. **Discursos curriculares e construção da memória negra e indígena em imagens nos livros didáticos de história do ensino fundamental: horizontes simbólicos da (de)colonialidade**.

2024. 247 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife- PE, 2024.

HENRIQUES, M. H.; SILVA, N. do V.; SINGH, S. Adolescentes de hoje, pais de amanhã: Brasil. *In: Adolescentes de hoje, pais de amanhã*: Brasil. 1989, p. 88-88.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.

TREVISOL, J. V.; NIEROTKA, R. L. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. **Revista Katálysis**, v. 19, n. 01, p. 22-32, 2016.



## O FABULOSO MUNDO ESCRITO E LETRADO DE THALÍA

Risocleide Aparecida Maria da Silva

### Primeiras palavras

Ela acreditava em anjos e, porque acreditava,  
eles existiam  
(Lispector, 1998, p. 39).

Às 5 horas da manhã, ainda menina, enquanto eu ainda enrolava o sono nos lençóis da cama, aquela senhora de cabelos grandes e pretos pintados, arrastava os pés pela cozinha no contrapasso da vassoura. Ela já tinha colocado milho para as galinhas e feito o café da manhã. Mulher forte, trabalhadora e cheia de amor no peito, fui de dona Tatá, neta e escriba. Naquela mesma casinha de sítio sob o chão de cimento, um tanto esburacado, o som da viola de seu Amâncio ganhava vida. O dono daqueles cabelos brancos feito neve, amava fazer suas cantorias, às vezes, deixava o som da viola de lado e a sua voz era a única estrela que brilhava ao contar suas vivências. Não tive muito acesso aos livros quando criança, mas graças ao meu avô Amâncio, me conectei com as mais diversas histórias de aventuras.

A cada palavra que escrevo, trago comigo um pouco daqueles que vieram antes de mim. Dentre eles vovô Amâncio e vovó Tatá, ambos analfabetos. Narro, neste conjunto de contos, vivências de Thalía<sup>1</sup>, uma menina que passa pela fase da alfabetização convivendo com os seus avós maternos. Nos entrelaçamentos dos acontecimentos do texto, teorias sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita são mobilizadas junto com autores e autoras da área. Assim, memórias da infância e estudos acadêmicos se

---

<sup>1</sup> Nome que minha mãe sonhava em colocar nessa autora que vos fala.

encontram nesse escrito. O motivo da escolha desse gênero textual se inicia com o encantamento que ler o livro intitulado “Clarice Lispector: todos os contos”, me causou. Recebi essa obra como presente de um amigo, artista por natureza, que na dedicatória escrita à mão em uma folha pequena, com as letras simétricas, expressou: “fico muito feliz em poder subsidiar o diálogo entre duas pernambucanas (uma de nascença e uma autodeclarada), que ousam, de forma muito natural, estar à frente do seu tempo”. O estilo da escrita da autora é inigualável, mas, a força e a potência das suas narrativas me inspiram em cada linha.

### **1º Ato: a consciência da leitura**

Em um dia comum no sítio, no ano de 2005, naquele sofá da sala, a pequena Thalía apoiava os seus pés no cimento gelado cheio de furos. Sobre o seu colo, estava o livro *Porta Aberta*, 1ª série (2º ano do Ensino Fundamental), abria-o em formato de *notebook* e começava a digitar, no mundo da imaginação tinha muito trabalho a fazer, afinal. O mesmo livro também era para ela quase que o único disponível, na casa em que morava. A nossa menina tinha 6 anos de idade e estava naquela fase tensa da vida de qualquer criança, na qual todo adulto a interrogava com a temida pergunta: você já sabe ler? Ela decifrava com maestria algumas sílabas da família do B, com outras sílabas da família do L e logo formava BALA, BOLA, BELA, esse movimento levava os adultos a pensarem que ela já havia aprendido a ler, mas no fundo do seu coração, Thalía sabia que ainda não. Certa vez, ela abriu aquele mesmo livro, folheou-o, olhou as imagens, parou em uma página e leu o seguinte título “A esperteza da raposa”, pela primeira vez, a menina percebeu que o amontoado de letras, sílabas e palavras falava sobre alguma coisa: a astúcia de uma raposa que se fingia de morta para conseguir o que queria.

Gostou tanto da sensação de fixar a atenção no texto e compreender a história, que daquele dia em diante não parou mais. Depois da raposa, veio Inês Cristina, uma menininha travessa que

usava roupas, sapatos e maquiagens da mãe. E, esses se constituíram por muito tempo como os seus dois textos preferidos. Thalía fazia da casa onde vivia com a sua avó Tatá, o seu avô Amâncio, a sua mãe Bibi e se o pai Didida, um grande teatro, lá foi cenário das suas aulas de balé imaginárias e das suas aventuras sendo espiã. Em algumas viagens até a cidade, a menina presenciou seus avós “assinando”: alguém direcionava o polegar da sua avó e depois do seu avô em um recipiente com tinta azul escuro e logo em seguida, sobrepunha com certa força ao papel os polegares pintados. No começo, a menina achava incrível e o desejo de sujar os dedos para fazer igual falava muito alto. Até que em algum momento, Thalía entendeu que os avós só faziam daquele jeito porque não sabiam escrever seus nomes, da maneira que a mesma, com tão pouca idade já havia aprendido na escola, com letras e tudo que se tinha direito.

Não demorou até a menina estipular, talvez, o que fosse a maior missão da sua vida: alfabetizar os seus avós. Depois de achar alguns cadernos velhos, lápis e borrachas, dos quais entregou para dona Tatá e seu Amâncio, Thalía assumiu a responsabilidade e essa foi sua primeira turma, formada por dois idosos com mais de 70 anos, agricultores aposentados, cuja aulas funcionavam na sala de estar da casa deles. Era realizado com esses estudantes, praticamente as mesmas tarefas repetitivas que a menina tinha aprendido na escola (pontilhados para cobrir as letras, repetição das famílias silábicas e junção de sílabas para formar palavras). Além disso, a neta pedia que os avós tentassem reproduzir a assinatura com seus nomes completos. É claro que não demorou para eles se cansarem e o plano da nossa menina, no auge dos seus 6 anos, falhou exausta. Mas, isso não a impediu de vivenciar com aqueles idosos, o fabuloso mundo da língua escrita.

## **2º Ato: o mundo das palavras**

Baixinha, rechonchuda, lembrava o estereótipo de indígena presente na televisão e nos livros didáticos, cabelos escuros pintados

e grandes batendo na bunda, biliros pretos espalhados pela extensão dos fios do couro cabeludo, saias no pé, religiosa. Sua pele refletia as marcas do tempo e de seu trabalho como agricultora, dona de casa e mãe. Suas costas, um pouco corcunda e um dos seus dedos do pé faltando, devido a um acidente no campo, não nos deixava esquecer que a roça e a enxada se entrelaçavam em quem ela era. Muitas das palavras pronunciadas em sua existência como *merimam*, *bassoura* e outras, compunham o dialeto de Thalía. Dona Tatá a ensinou mais sobre a fé do que qualquer padre, ela própria vivia vestida de igreja (no imaginário da menina: um lugar seguro, cheio de amor, acolhimento e bondade). Todos que chegavam na calçada daquela casa, no sítio, eram recebidos com ouvidos e comida. Os ouvidos ajudavam a alimentar a alma e a comida o corpo. Muitas histórias de vida passaram por aquela porta... a senhora ignorava todo o perigo que acreditar em estranhos viria a ter, porque ela preferia acreditar na bondade das pessoas, todas às vezes. Só havia uma coisa que a assustava, o mundo espiritual. Ela acreditava em profecias e, as histórias contadas sobre o fim do mundo (presentes no livro de Apocalipse e adaptadas para a linguagem oral) enriqueciam a imaginação de Thalía.

Muito religiosa, Dona Tatá pedia que a menina escrevesse versículos bíblicos para ela, cujas passagens, a senhora sabia de cor. Um coração de madeira, adquirido na festa de reis na cidade, continha os nomes em letras brilhosas “Maria e Amâncio”, Maria era o primeiro nome de Dona Tatá, que se chamava Maria Santana e Amâncio era o nome do seu esposo e avô de Thalía. A avó da menina prontamente virou o coração de madeira para o lado sem os nomes e pediu uma nova escrita com a seguinte frase: “o sangue de Jesus tem poder”. Thalía que estava na fase alfabética de escrita, aquela bem conhecida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), logo atendeu o pedido da avó e com letras douradas escreveu “O SAGUE DE JESUS TEM PODER”, escrito em letra cursiva e profundamente enladeirado. Cheia de orgulho e fé, Dona Tatá pendurou a frase na porta do seu quarto. Com o passar do tempo, algumas pessoas perceberam o erro de escrita exposto e teceram

comentários. A avó de Thalía continuava satisfeita com o seu versículo escrito no coração de madeira pela sua neta e ignorou qualquer possibilidade de *hater*<sup>2</sup> a sua decoração.

As experiências, como escriba da sua avó, continuaram, Thalía lia para Dona Tatá as cartas que a mesma recebia dos familiares, que moravam em São Paulo, filha, netos, sobrinhos e amigas. Ao passo em que pedia para a netinha escrever as respostas. A senhora morria de orgulho da menina, mas mal sabia ela que esses movimentos em torno do ato de escrever contribuíam diretamente para a formação de Thalía. E, sem perceberem, avó e neta vivenciavam experiências de letramento, que Magda Soares (2004), define como uso social da escrita e elemento imprescindível no processo de alfabetização. Ainda que amasse ser escriba da sua avó, esse momento, por vezes, se constituía triste, pois a senhora tinha muitas saudades da filha que não via há anos. Cada palavra trocada nas cartas carregava afetos, amor, lágrimas, tristezas e esperança em possíveis reencontros. A dor de Dona Tatá refletia os processos de migração, que muitos nordestinos vivenciaram, em busca de uma vida melhor no Sudeste do Brasil, causando impacto na economia e nos corações de tantas mães, pais e filhos/filhas.

Seu Amâncio, homem alto, de olhos claros, pele queimada pelo sol, cabelos brancos, manso, sereno e sábio, carregava em si a paz. Thalía o amava tanto que ao olhar para o avô pensava como poderia um dia ele morrer? Como seria uma vida sem ele? Esse senhor era coisa de outro mundo, ela podia passar horas o vendo e ouvindo contar suas histórias, que envolviam melancia, bicicleta e aventuras, quase todas às vezes. A menina se entusiasmava com as reviravoltas das narrações do avô e não se cansava de escutar as mesmas histórias, porque, por mais que os enredos e as personagens de repetissem, existia algo de diferente, que ao mesmo tempo em que prendia a sua atenção, levava a sua imaginação para longe. Com isso, estar em uma sala com as portas e janelas sempre abertas, sentir o vento entrando pela casa adentro e ter aquele

---

<sup>2</sup> Termo da língua inglesa, quer dizer: odiador/a.

senhorzinho sentado no sofá, falando, era para Thalía o seu momento preferido.

Ele contava das suas próprias vivências como agricultor e trabalhador alugado. Pois, nem todos os agricultores tinham suas terras para plantar, alguns viviam de favor e mesmo aqueles que podiam plantar seus roçados, o clima da região não permitia a plantação de subsistência o ano todo. Seu Amâncio era um desses, que tinha o seu roçado pequeno, mas para sustentar a família precisava viajar em comitivas e conseguir seus trocados. Ele chamava o lugar das viagens de Sul<sup>3</sup>, junto com outros inúmeros pais e mães de família - inclusive, Dona Tatá já viajou muito com ele para trabalhar -, saía por temporada em busca do alimento de cada dia. Thalía escutava atenta as dificuldades passadas pelo seu avô. Em uma dessas viagens, o mesmo acabou se perdendo na mata fechada, passando dias desaparecido. Dona Tatá, por sua vez, dizia que foi Nossa Senhora<sup>4</sup> que o protegeu e ajudou a encontrá-lo. A fé dos dois no além, deixava a menina pensativa, mas entendendo ou não, ela agradecia de todo o coração a mãezinha do céu por ter deixado o seu avô vivo e o levado com segurança para casa.

Além de contador de histórias, que chamava de causos, muitas vezes, ajudado pelo seu cunhado e Dona Tatá. Seu Amâncio também tocava viola e adorava cantar. Cantoria é uma expressão da cultura popular nordestina, uma espécie de histórias dos camponeses, cantaroladas, muitas vezes rimadas. As rimas para Moraes (2019), ajudam a constituir o processo de consciência fonológica, necessário para que o ser humano entenda que a escrita tem a ver com a fala, logo, contribui diretamente com o processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita. As histórias, as cantorias e as rimas colocavam Thalía em contato direto com as

---

<sup>3</sup> Sul, provavelmente para se referir às regiões do Nordeste que demandavam trabalhadores por temporadas para trabalhar nas plantações de cana de açúcar, há várias denúncias de situações análogas de trabalho escravizado, exploração e maus tratos, nesses lugares.

<sup>4</sup> Maria é, segundo os livros sagrados, novo testamento da Bíblia e Alcorão, a mãe de Jesus.

vivências do povo camponês e também com as palavras, embora não tivesse livros disponíveis na sua casa, a menina tinha acesso a um alto repertório cultural. No meio das rodas dos adultos, era uma criança tagarela, “aumentadora” dos eventos vividos, partindo do princípio que sempre dava para dar uma enfeitada nos acontecimentos da vida. O que não a acontecia de extraordinário, ela inventava.

### **3º Ato: Maria do Bairro**

Para Thalía, a segunda era seu dia preferido da semana, oficialmente feira na cidade. Dona Tatá e seu Amâncio amavam fazer compras, talvez porque há um tempo não tinham acesso a quase nada daqueles alimentos que compravam na segunda-feira. Coisas que não podiam faltar: bolo, goiabada e nêgo bom. Com certeza, o casal de idosos trazia outras coisas, mas aqueles olhos castanhos e grandes de Thalía só conseguiam se fixar nessas três. Suas tardes eram dedicadas a assistir novelas e filmes da sessão da tarde. A menina era uma amante incontestável de todas as novelas da atriz atuava, da qual seu nome se originou fazia.<sup>5</sup> Naquelas tardes de segundas, quando seus avós chegavam da cidade, as perninhas da menina se levantavam prontamente do sofá para ir ao encontro deles e das compras, pois, assistir “Maria do Bairro” era bom, mas assistir “Maria do Bairro”, comendo bolo de feira era muito melhor. A nossa menina olhava para a atriz e se sentia feliz, aqueles cabelos cacheados, grandes e esvoaçantes pareciam muito com os dela, exceto a cor. Maria do Bairro tinha os fios mais claros.

Mas, não era só de novelas e bolos que vivia a menina, o seu mundo era o da lua e o das estrelas, lá ela brilhava tanto quanto aquelas presentes no céu. Vez ou outra ganhava algum concurso de miss, era mãe de Alice, sua boneca preferida, fazia uma ponte

---

<sup>5</sup> Thalía, cantora, compositora e atriz, nascida na Cidade do México.

como proprietária e professora da escola de balé<sup>6</sup> (aqui saber ler e escrever foram de grande utilidade, já que precisava divulgar a sua escola e o seu trabalho, através de cartazes colados na parede da sala de sua casa). Thalía também adorava ser cantora, heroína, cabeleireira e professora. Nessa altura do campeonato seu maior sonho era ter um quadro de giz, para ajudar a dar aulas as suas bonecas. Embora, sua última experiência na docência não tivesse dado muito certo - tentando alfabetizar os seus avós -, ela seguia entusiasmada com uma das suas profissões. Dessa, a menina tinha um carinho especial porque era exatamente assim que dona Tatá a chamava “minha professorinha”.

Já na fase alfabética, segundo os níveis de escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), Thalía saiu do sítio e foi estudar na cidade, lá encontrou um mundo diferente daquele que até então ela tinha vivido. Se inspirar na atriz Thalía e ter várias profissões do mundo da imaginação, parecia não ter valor na escola da rua.<sup>7</sup> O simples fato de ser quem era, a tornava motivo de chacota entre os colegas da turma. Ao ilustrar a casa em que vivia, conforme solicitado em uma das atividades da classe, a menina foi o mais realista possível. Desenhou a casa de telha, na cor bege escuro, as duas portas de madeira, uma em cima e a outra em baixo e as janelas com o pedaço de pau na diagonal. Foi a primeira vez em que foi questionada sobre sua casa “feia”, assim como também foi a primeira vez em que começou a enxergar a sua casa assim.

Um dia, os colegas de Thalía, que também já tinham atingido uma hipótese alfabética, resolveram que seria pertinente escrever em ordem decrescente os nomes das meninas mais bonitas da sala. Ao chegar na escola, a menina se deparou com essa lista na qual trazia o seu nome em penúltimo lugar, não o bastante, a sua turma fazia questão de dizer: Thalía é a segunda menina mais feia da sala. O que parecia estranho de entender, já que em casa o seu pai a

---

<sup>6</sup> Detalhe: Thalía nunca havia chegado perto de uma escola de balé, via pela televisão e acreditava fielmente que era uma bailarina.

<sup>7</sup> Rua era a maneira das pessoas mais velhas se referirem à cidade.

elogiava tanto, sobretudo, os seus cabelos longos e esvoaçantes, parecidos com os de Maria do Bairro.

O repertório de palavras de Thalía refletia diretamente das pessoas com quem ela mais convivia. Falar “bassoura” e “babuleta” era motivo de reboição na sala de aula em que estudava. Riam, a corrigiam e a desdenhavam. Era como se o único objetivo daquelas crianças e, às vezes, até mesmo de algumas professoras fosse diminuir a menina, da maneira que encontrassem: casa, aparência e vocabulário. Apesar das tentativas de mostrar a Thalía que ela não pertencia aquele lugar, simplesmente por morar no território campestre, a menina seguia amando estudar. Ao estar no sexto ano do Ensino Fundamental (antiga quinta série), ela já havia chegado mais longe na sua caminhada escolar do que todos da casa em que morava. Com o quinto ano completo, ela já era motivo de orgulho para os seus familiares e prometeu para si mesma que não iria mais parar.

#### **4º Ato: por uma escola alfabetizadora**

A nossa menina experienciou naquele sítio, diversas contações de histórias, aprendendo cedo que a escrita notava a fala e que os emaranhados de letras podiam carregar saudades, alegrias, tristezas e esperança. A cada carta lida e escrita com a sua avó, o processo de letramento aumentava o vocabulário de Thalía. Dona Tatá, com os seus cabelos grandes e saia longa, sabia muito sobre o amor às pessoas, aos animais e às coisas. Seu Amâncio, com os seus cabelos brancos e o seu jeito sereno, entendia mais sobre o mundo do que qualquer enciclopédia. Foram para a menina fontes ricas de conhecimento. Mas, apesar de todas as suas experiências, nunca aprenderam a ler e a escrever.

Como nos recorda a educadora Ferreiro (2011), a língua escrita está presente em todos os lugares, mas é na escola que existe o ensino sistemático da aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Por muito tempo, o direito a ser alfabetizado/a foi negado a inúmeros brasileiros e brasileiras, dentre eles/elas Dona Tatá e

Seu Amâncio. A alfabetização se constitui como uma aprendizagem complexa e multifacetada como bem nos aponta Magda Soares (2020). Para a referida autora, a apropriação do sistema de escrita, no nosso caso, o alfabético, só faz sentido se levarmos em consideração o seu uso social.

Assim, para alguém ser considerado/a alfabetizado ou alfabetizada, é necessário, segundo Morais (2012), possuir um domínio básico das convenções do sistema de escrita alfabética (SEA), respeitando a direção das letras no texto, segmentando minimamente as palavras no interior dos sintagmas que escreve e, sobretudo, usando, com algum automatismo, as correspondências grafema-fonema da nossa língua. Ou seja, saber decorado as letras, sílabas e/ou fonemas do alfabeto não é saber ler e escrever. É preciso que exista a compreensão do escrito. Por essa razão, a participação de Thalía nas práticas sociais de contação de histórias, rimas através das cantorias e escritas de cartas, ajudaram a consolidar a aprendizagem do SEA que vivenciava na escola, relacionando-o ao uso fora dela.

Thalía não tinha em casa, pessoas que soubessem ensinar leitura e escrita para ela, neta de avós analfabetos e de pais com pouco estudo, apesar da torcida que recebera da família para estudar, foi uma daquelas crianças que só tinha a escola como o caminho possível para aprender a ler e a escrever. Em caso de falha do sistema escolar com qualquer um/uma desses/dessas meninos e meninas, pequenos/as como Thalía ou crescidos/as como Dona Tatá e Seu Amâncio, a história de vulnerabilidade social,<sup>8</sup> se perpetua. A aprendizagem da língua escrita não é, e nem deve ser considerada a mais importante dentre as mais variadas linguagens presentes no planeta. Porém, não podemos esquecer que vivemos em um mundo grafofônico e de que a alfabetização abre possibilidades de acesso a culturas diferentes, ao conhecimento de direitos e a luta pela dignidade humana.

---

<sup>8</sup> Compreende-se a vulnerabilidade social no sentido multidimensional, levando-se em consideração fatores econômicos, geográficos e educacionais.

O fracasso em alfabetização e letramento concentra-se nas escolas públicas, onde estão as crianças das camadas populares, exatamente aquelas que mais dependem da educação para ter condições de lutar por melhores condições de vida econômica, social, cultural (Soares, 2020, p. 12).

Nem sempre a escola tem garantido o direito de crianças, jovens, adultos/as e idosos/as de se alfabetizarem. Aqueles exercícios tradicionais de alfabetização dos quais Thalía insistia em passar para os seus avós (ainda que fosse a única maneira que a menina sabia) não valorizava os conhecimentos dos dois idosos, suas histórias de vida e os seus envolvimento com a cultura escrita. As pesquisas em torno da educação e da linguagem têm demonstrado a necessidade de metodologias outras, buscando não reduzir cada pessoa pequena ou grande “a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons”. Pelo contrário, reconhece-se que “atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu” (Ferreiro, 2011, p. 41).

Não há nessa equação imposições de como “deve” ser o ensino de cada professora/a, mas existe a abertura para possibilidades de pensar o processo inicial da leitura e da escrita, levando em consideração tanto a alfabetização, quanto o letramento. Pois, queremos que mais Tatás, Amâncios e Thalías brilhem tanto como a lua e as estrelas, com possibilidades de escrever as palavras, fazendo-as suas.

## **Referências**

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. O espaço da leitura e da escrita na educação pré-escolar. *In: Reflexões sobre Alfabetização*. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MORAIS, A. G. de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, A. G. de. **Sistema da escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramento, 2012.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In: Revista Brasileira de Educação*. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, n. 25, 2004.

## RETRATOS DO COTIDIANO: CAMINHOS ENSAÍSTICOS ENTRE EXPERIÊNCIAS RUMO A NARRATIVAS EDUCACIONAIS CONTRA-HEGEMÔNICAS

Talita Matos Ribeiro

O que escrevo agora não se inicia aqui, nem terminará ao final, é parte de um todo, portanto, não me prenderei à linearidade. Todo o caminho que percorro na escrita acadêmica deságua em mim, dessa forma, considero importante evidenciar de onde parte minha escrita. Aqui não cabe adjetivar quem sou, na verdade, é nessa escrita que me descubro. Cada parágrafo mostra um pouco de mim, por isso escrevo com tamanha pessoalidade e compartilho experiências tão íntimas, em um processo antropofágico (Rolnik, 2021). Me afasto das representações que debilitam meu corpo ou me mantêm no mesmo lugar, vou ao encontro do que me fortalece. Permito-me ser afetada o mais fisicamente possível.

Aproximo-me de uma escrita ensaística, nas fronteiras entre ciência e arte, conhecimento e imaginação, objetividade e subjetividade, o que se pensa e o que se sente. Na procura de formas sensíveis de comunicar o que quero, escrever de forma ensaística possibilita expressar livremente meus pensamentos, afetações e minhas experiências. Dessa forma, questiono a escrita a cada vez que escrevo e reflito sobre a leitura a cada vez que leio (Larrosa, 2003), formatando locais de experiência e aprendizado de novas formas de ler, escrever e ver.

Nos ensaios, posso pensar de forma fragmentada, uma vez que a própria realidade é feita de fragmentos. Sua unidade surge não pela tentativa de apagar essas fraturas, mas ao buscar sentido a partir delas. Nessa escrita, construo minha criticidade diante dos temas que discorro, e autonomia em como abordá-los. Ressalto que o que escrevo está profundamente inserido em meu contexto e, por isso, reconheço sua natureza transitória e efêmera. Quando me

comunico de forma ensaística, não o faço propondo o que digo de forma atemporal, tampouco para um público universal e indefinido, mas, sim, para um tempo e um contexto cultural específico (Adorno, 2003).

É importante destacar que minha escrita não é de todo minha, pois parte do contato com diversas(os/es) teóricas(os) e artistas as(aos) com os quais meus pensamentos se aproximam em certos pontos. Assim, teço paralelos com meu próprio contexto de vida e costuro uma grande colcha de retalhos que, posteriormente, recebe um nome que ressalta seu caráter científico, como artigo, capítulo ou dissertação. Não me impeço de desviar do destino, ou até mesmo rodeá-lo, deixo-me levar a partir do encontro com as novas experiências, leituras e imagens que acesso.

Para evidenciar minhas motivações, recorro ao que Larrosa (2003) conceitua acerca das estruturas de produção e emissão do conhecimento, pois o funcionamento dessas organizações pode ser percebido ao constatarmos o que essas proíbem. No campo da educação, quando esses dispositivos são utilizados pelos que ocupam espaços hierárquicos privilegiados nas cadeiras de produção do conhecimento, é feito com a pretensão de homogeneizá-lo e normatizar as relações para com a linguagem e as práticas comunicacionais.

O predomínio dessa estruturação do conhecimento colocou alguns países, como os latino-americanos, em uma posição de dependência intelectual. Tal sujeição posicionou os pesquisadores, pertencentes a essas localidades, enquanto administradores de ideias de filósofos estrangeiros ou seguidores dos últimos paradigmas científicos criados pelos países centrais, muitas vezes, reduzidos à cultura europeia. Esse cenário resulta na marginalização de certas formas de produção e escrita acadêmica, o que reforça a subordinação de determinados locais de concepção intelectual (Larrosa, 2003).

É necessário compreender que, para posicionar-se de outro modo diante das estruturas de produção do conhecimento, é fundamental ler, escrever e sentir de outra forma. Enquanto

método científico, a escrita ensaística retira as consequências da crítica aos sistemas disciplinadores. Na recusa de qualquer limitação imposta ao seu campo de atuação, o ensaio provoca resistência aos que decidem adotá-lo. Ele remete à uma liberdade que ainda não conseguiu se desenvolver plenamente, nem mesmo sob condições de liberdade formal (Adorno, 2003), frequentemente cedendo à exigência de subordinação a alguma autoridade.

Ao falar sobre a escrita ensaística, Adorno (2003) reitera sua proximidade com as obras de arte, e, talvez por isso me aproximo desse formato. Se me comunico de forma ensaística, é devido à fotografia, na qual os ensaios também me acompanham. Nesse trajeto repleto de sinuosidades, as imagens me levam para espaços aos quais as palavras não alcançam. Quando escrevo, sou naturalmente estimulada a fotografar e, às vezes, minhas fotografias me inspiram a escrever. Não me adequaria a um cenário em que as palavras e as imagens não coexistem.

Sendo assim, é nessa escrita que problematizo a noção de uma verdade única e imutável, evidenciando as concepções que organizam esse ideal e subvertendo-as através da expressão política, cultural ou pessoal na fotografia, que promove um aprendizado não-formal. Dessa maneira, proponho o diálogo acerca de produções de imagens, em afastamento às hierarquizações e os ideais concebidos pelos esquemas coloniais (Pinney, 2017) e eurocêtricos da modernidade.

A partir de tais estruturas de poder colonial, são impostas convicções, verdades únicas e imutáveis, às quais os indivíduos não podem escapar. Os esquemas coloniais se estabelecem com base em modelos universalizantes que atuam como mecanismos de controle das subjetividades, das culturas e da produção epistêmica (Pinney, 2017). Com a modernidade, a Europa se autodetermina enquanto centro da produção científica e cultural, reprimindo as formas de conhecimento dos povos colonizados, suas maneiras de significar o mundo, seus símbolos culturais, formas de expressão e outras manifestações de suas identidades (Quijano, 2005). Assim, é

imposta uma normatividade que se estrutura segundo delimitações da colonização, do capitalismo e do eurocentrismo.

Em contraponto ao modelo colonial, procuro expandir as noções de meu campo de pesquisa, absorvendo as potências vitais das discussões que mergulho. Flexiono registrar uma escapatória com suporte na produção de imagens fotográficas, prática que expõe múltiplas formas de ser e estar nos espaços. Em vista disso, a fotografia, habitualmente utilizada para posicionar corpos na história, é mecanismo de reposicionamento e subversão à normatividade.

A todo momento, esse processo pretende confrontar as presenças impositivas das culturas colonizadoras, para, a partir do afeto artístico, mobilizar meios de “expressar uma nova configuração da existência, uma nova figuração de si, do mundo e das relações entre ambos” (Rolnik, 2021, p. 6). Por esses motivos, considero minha escrita como um arquivo de experiências e afetações traçadas por formas de ser dissidentes ao modelo hegemônico.

Justifico essa produção arquivista a partir da noção de Foucault (2008), que apresenta o arquivo como aparato de preservação das memórias de forma seletiva, atuando como fonte de provas e evidências. Na produção científica, os registros fotográficos me são uma maneira de sustentar a construção de discursos contra normativos, pois contribuem para a formação de outros saberes. Em *Arqueologia do Saber*, Foucault (2008) busca entender os sentidos, as conexões e os mecanismos que transformam as palavras ditas em práticas discursivas.

Em suas teorizações, o autor aborda como os saberes, enquanto construções de verdades, são fundamentados em relações discursivas complexas, sujeitas a condições específicas que determinam a concepção, o acúmulo, o desenvolvimento e o desaparecimento de outros saberes (Foucault, 2008). Ao propor um arquivo de formas de saber plurais e inclusivas, pretendo reunir e preservar discursos que irrompem com o modelo ético-estético hegemônico estipulado pelas distintas colonialidades.

Em minha trajetória, percebo a pedagogia enquanto produtora do ser, pois os processos educacionais materializam particulares “formas de experiência de si” (Larrosa, 1994, p. 57). O fator pedagógico é indissociável aos espaços de constituição ou transformação da experiência, nos quais as mudanças partem das relações tecidas cotidianamente. Portanto, proponho pensar na educação de forma existencial e estética, uma vez que os sentidos são exercitados nas trocas relacionais entre as subjetividades.

A experiência é considerada o que marca nossa maneira de ser e contribui na formação de nossa subjetividade, é a partir desse aporte que se dimensionam possibilidades de transformação de quem somos. Ser tocado pela experiência requer dar-se tempo e espaço para pensar e flexionar os sentidos aos detalhes de maneira delicada, para, então, sermos transformados (Larrosa, 2015).

Nos deixar afetar pelas experiências é uma das possíveis formas de desdisciplinar o conhecimento, desescolarizar as palavras e as formas de ver, para recuperar a potência sensível de formação crítica e cultural acerca do cotidiano (Larrosa, 2015). Para tal, faz-se necessário pensar e formar práticas educativas que objetivem a promoção da equidade através das imagens, das conversações, das leituras e da escrita. Essas experiências podem incentivar o agenciamento dos sujeitos a partir de suas formas de criação e capacidade de ação em prol de alteridade.

Proponho a retomada das sensibilidades enquanto estratégias de repensar as convenções educacionais herdadas da modernidade, para, assim, ressaltar seu caráter emancipador. A transformação emergente da valorização das subjetividades no desvelamento das realidades objetivas sobre as quais os sujeitos se inserem, assim, é possível mudar a percepção da realidade hegemônica, e, conseqüentemente, expulsar os mitos criados por uma condição racionalista (Freire, 1996). É nesse sentido que, ao falar sobre educação, busco trazer fotografias e experiências.

Nesse processo, pude perceber que minha escrita é tão parte de mim quanto minhas fotos, e surgiu-me o desejo de reivindicá-la. Sempre quis conversar sobre formas não hegemônicas de ser e fazer,

uma vez que falar sobre isso era permitido em poucos espaços. Para mim, a pesquisa acadêmica tem sido um desses locais em que posso falar sobre minha experiência como mulher latino-americana, as consequências da produção de imagens sociais impressas em meu corpo e os ditames que me impõem como devo ser e me expressar. De forma semelhante, é na fotografia que percebo que é no não lugar, habitando o não corpo, que encontro inquietação suficientes para aceitar não pertencer e falar ao meu modo.

Quando criança, eu ainda não entendia os limites da comunicação, minha fala sempre era acolhida, e ainda é, por uma das minhas mães de vida. Minha avó, Maria Cacilda. Ela me ensinou a falar o que ela própria sentia que não podia, e mesmo assim fazia, à sua forma, nas conversas com outras mulheres, que integravam sua rotina, confidenciando sentimentos, assim como pelas suas obras em crochê, que sempre emanam seu afeto, como o manto que ela me presenteou antes de meu nascimento e refez para que eu usasse quando adulta.

Foi minha avó que me presenteou com a minha primeira câmera, a mesma que uso atualmente. Meu primeiro contato com a fotografia surge de mais um ato despercebido do cotidiano, no momento em que, despreziosamente, minha avó trocou algum item que lhe pertencia por uma câmera com meu tio-avô. Esse presente me fez colocar parte de mim para fora. Desde o olhar para a tela e o movimentar do dedo, ao olhar para mim. Meus sentimentos se materializaram em cores, formas e momentos, desse modo, eu percebi que poderia sentir e comunicar o que vivenciava. Eu reconheci que não precisava me esconder dos outros.

Durante a graduação em Design, reconheci-me artista, assim como pesquisadora. Essas duas partes da minha vida nasceram juntas e permanecem de mãos dadas. A arte me chega como forma de acessar a minha subjetividade, e me trouxe o desejo de trabalhar com os processos de subjetivação para além do meio artístico, contudo, junto a ele. Desde que me entendo como fotógrafa e pesquisadora, produzo e pesquiso arte, esses atravessamentos coexistem em uma relação de mutualismo. Ao aprender sobre a

minha subjetividade na experimentação artística, noto a potência educativa da arte e ensejo mediar o contato com outras pessoas através de ensaios fotográficos e de escritos ensaísticos que incitam as discussões acerca da relação arte-educação na pesquisa.

As imagens que elenco são integradas ao texto para sugestionar diferentes modos de produção de saber, assim, pictografo representações dissidentes às hegemônicas, que não partem da "produção de subjetividade capitalística" (Guattari; Rolnik, 1996, p. 16). Para tanto, recorremos a uma noção de indivíduo não-normatizado à individualidade massificada, que distancia, segrega, oprime e controla. Desloco-me a desdobrar o que Guattari e Rolnik (1996, p. 23) chamam de "processos de singularização" nas imagens, que as libertam das amarras sociais, e, igualmente, ressalto a potência de subverter construções sociais reducionistas contida nessas imagens.

Nesse trajeto, é necessário considerar que o pensamento ocidental habitualmente se baseia em binarismos, atribuindo a alguns sujeitos um papel central e determinando o *outro* como seu oposto, subordinado (Louro, 2001). Entretanto, essa lógica pode ser desestabilizada por meio das imagens, mediante um processo que inverte, desordene e questione esses pares, minando as bases do discurso hegemônico e desordenando os conceitos que o perpetuam.

Posiciono-me no recorte de uma pedagogia que reconhece as instabilidades, que não considera a diferença tal qual atribuição do *outro* como característica externa e distante, assim, a dessemelhança passa a ser parte integrante e definidora dos sujeitos. Para tal, faz-se necessário questionar os dispositivos que buscam homogeneizar as formas de saber e impõem limites relativos a como e por quem os saberes podem e devem ser produzidos (Louro, 2001). Isso inclui desafiar as classificações e os padrões que restringem a diversidade.

Nessa perspectiva, entendo que as narrativas educacionais são formadas não só nos espaços formais do aprender, mas, igualmente, nas artes, na poética do cotidiano. Aprender com as imagens e sobre o que vemos é educar-se de forma sensível, pois

proporciona a compreensão acerca de como a visualidade<sup>1</sup> (Mirzoeff, 2016) se constitui e atribui sentido à vida, em um processo de reconhecimento de si e do outro. As imagens não devem ser domesticadas como recurso narrativo e informativo, simplificadas ao não-educativo, ou dosadas a uma única possibilidade discursiva. Não pretendo partir do princípio de racionalizar a imaginação, os sentidos, os sentimentos, mas de aprender com as sensibilidades, em um fluxo de afetações.

As imagens não devem ser lidas, devem ser vistas. Elas influenciam como pensamos, vemos, agimos e nos expressamos, pois direcionam nossas percepções e escolhas para rotas específicas, em vez de outros possíveis caminhos. Nesse sentido, os regimes discursivos integram os processos de formatação, divulgação e recepção de imagens, que resultam na configuração de relações de ser, saber e poder. É possível discorrer sobre as experiências de subjetivação e de dessubjetivação (Nascimento, 2011), ao compreender as imagens como produtoras tanto de mecanismos de dominação quanto de resistência, a depender dos seus contextos de produção e das formas e interesses contemplados pelas suas veiculações.

As imagens fornecem informações que impulsionam uma análise da realidade, e na sociedade moderna a fotografia desfruta de uma autoridade quase ilimitada no campo da produção visual. Uma foto não é meramente uma imagem, uma interpretação do real como na pintura, ela é um decalque do real, uma parte e extensão da temática retratada e um meio de obter controle sobre a realidade (Sontag, 2004). Ao modo que algo é fotografado, passa a integrar um arquivo de informações sociais, culturais ou até mesmo familiares, a estimular outras maneiras de compreender os

---

<sup>1</sup> O termo *visualidade* é cunhado desde o século XIX em referência à visualização da história, não apenas a visualização das imagens e dispositivos visuais no geral, mas, também, as relações interpessoais que combinam as informações e a memória de um determinado território (Mirzoeff, 2016).

processos que se relacionam às contextualizações de processos educativos não formais.

As fotografias expõem experiências capturadas pela câmera, testemunham diferentes vivências, realidades e subjetividades. Ao manusear a câmera, a(o/e) fotógrafa(o/e) concebe um mundo-imagem que sobreviverá ao tempo, e, por sua vez, as imagens produzidas atribuem imortalidade e importância às experiências fotografadas (Sontag, 2004). Além disso, as fotos produzidas falam por outro sentido que não o da letra, sugerem uma significação e induzem quem as vê a pensar (Barthes, 1984). Desse modo, a fotografia pode ser caracterizada como indutora de pensamentos subversivos às epistemes normativas e universalizantes.

Nesse ponto, relembro o texto *A câmera clara*, em que, com sua escrita poética e de memórias pessoais, Roland Barthes (1984) propõe a visualização da fotografia como extensão física da pessoa ou coisa fotografada, uma emanção direta do sujeito. O autor afirma que a luz que partiu do corpo real fotografado, presente no momento da captação da imagem, atinge também quem a observa. Da mesma forma que os raios de uma estrela distante ainda podem nos alcançar, a fotografia conecta o presente ao passado através de um vínculo umbilical imaginário entre quem olha e o que é olhado, que os conecta através da luz.

As pessoas são atravessadas de formas distintas pela fotografia, a partir de estímulos que envolvem vivências, memória, sentimento e imaginação. A experiência de ver uma imagem reitera a atenção para outras possibilidades, as quais poderiam passar despercebidas a olhos desatentos. Se você se der tempo de ver minuciosamente a foto, pode notar especificidades do que está sendo retratado, como aspectos de sua ambientação, a exemplo da vegetação do espaço, ou o humor das pessoas fotografadas.

Para exemplificar imgeticamente esses estímulos sobre os quais escrevo, compartilharei uma experiência própria. Em dezembro de 2024, resolvi me deslocar até a cidade onde cresci, com o intuito de comemorar o Natal com meus avós paternos. Em uma tarde, minha avó me convidou para ficarmos na calçada de

sua casa, ato que fazia parte de nosso cotidiano durante minha infância. Ao aceitar me juntar a ela nesse momento, fui comovida pela nostalgia, e, conseqüentemente, decidi realizar uma fotografia (Figura 1) ao ver que não só minha família manteve esse costume, como, igualmente, seus vizinhos.

**Figura 1** – Rua em que cresci na infância



Fonte: Acervo da autora (2024).

Aos 8 anos, mudei-me de cidade, não mantive os mesmos costumes que meus avós e vizinhos, que se reúnem constantemente na rua para celebrar a vida ou observar a passagem do tempo. Durante esta estadia em minha cidade natal, minha avó, que mantém um contato íntimo com fotografia, me pediu para transferir algumas imagens arquivadas em um *pendrive* para o celular dela. Nesse processo, encontrei fotografias da comemoração do aniversário da minha prima, quando ainda éramos crianças. Mesmo não tendo participado desse momento, fui atravessada por memórias da infância: os vizinhos na rua (Figura 2, A), minha bisavó nos acompanhando na calçada quando ainda estava entre nós (Figura 2, B), as crianças que fizeram parte do meu cotidiano, as brincadeiras, o amor.

**Figura 2** – Comemoração do aniversário da minha prima (A) e Minha bisavó (B)



Fonte: Acervo da autora (2013).

Essas imagens exprimem o quanto de lembranças há em uma foto. A fotografia remonta o tempo, retoma não apenas as experiências pessoais, mas, concomitantemente, às dos sujeitos com as quais se compartilham afetos (Barthes, 1984), aos quais poderia ressaltar: minha avó, bisavó, prima e vizinhos. Para alguém, esse registro pode ser mais uma manifestação da banalidade, sem significados profundos, mas, para mim, é a lembrança de minha infância. Nessas circunstâncias, posso afirmar que a memória é mais que a ação de relembrar a vivência, é um movimento de reconstituição do passado por meio das experiências do presente (Barthes, 1984). A rememoração é dimensionada diante das escolhas de cada indivíduo do que lembrar e de como lembrar.

Imbuída um processo de fazer-se experienciar o sensível, a fotografia concebe estratégias para conectar as pessoas, cristalizar mensagens e analisar os fenômenos socioculturais, pois oferece outras perspectivas de interação e acolhimento. Compreendo o ato de fotografar como catalisador das experiências e as fotografias captadas enquanto documentos das distintas dimensões sociais. Através das imagens, as histórias não escritas emergem, se manifestam nas falhas do discurso hegemônico e recuperam o que foi rejeitado (Gonzalez, 1988).

Visando a reivindicação de formas mais plurais de contar suas verdades, os movimentos contra-hegemônicos variam: alguns buscam reconhecimento e inclusão, outros desafiam as dicotomias

tradicionais, e há aqueles que vivem na ambiguidade da fronteira (Louro, 2001). Nesse sentido, as formas que lembramos o passado, encaramos o presente e imaginamos o futuro se dão mediante memórias que tensionam paradigmas sociais, ou se estabelecem às margens. Ao produzir fotos do seu cotidiano, os sujeitos tornam-se protagonistas de suas histórias, em oposição às imposições de um sistema que estimula a passividade perante fatos socioculturais.

Criar suas próprias narrativas imagéticas e redes de memórias é uma das maneiras possíveis de resistir à imposição da forma hegemônica de ver e saber. Proponho pensar uma educação que nos direcione ao direito de ver de forma crítica, que considere a importância e influência social do que está sendo observado. É necessário compreender a importância de indagar a respeito do que está sendo visto e como as imagens nos observam de volta, desse modo, são reivindicadas, redescobertas e teorizadas práticas cotidianas (Mirzoeff, 2016).

Enquanto nos olharmos através das óticas perpetuadas pelas imposições hegemônicas, seguiremos sendo o que não somos, e não será possível identificar ou resolver nossos verdadeiros problemas sem parcialidades ou distorções. Então, faz-se necessário exercitar outras formas de ver, fundamentadas na produção de imagens que rejeitem qualquer tipo de exclusão, por intermédio de formas de interação que incidem o pensar, como a fotografia.

Se o ato de estar sendo é o que define o que se é, então, que os sujeitos possam ser verdadeira e livremente o que querem ser. Enquanto educadores da liberdade (Freire, 1996), devemos nos assumir sujeitos sociais, históricos e políticos, dotados da capacidade de criar nossas próprias formas de ser, ver e nos comunicar. Em função disso, continuarei defendendo modos sensíveis de produção epistêmica, que materializam imagens em busca da emancipação dos corpos e do saber. Por fim, sugiro o retorno às fotografias que integram o presente texto, contudo, de forma atenta e com disposição a experienciá-las em suas plenitudes.

## Referências

ADORNO, T. L. W. O ensaio como forma. *In*: Adorno, T. L. W. **Notas de literatura**. Trad. e apresentação de Jorge M. B. de Oliveira. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003, p. 15-45.

BARTHES, R. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

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

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GONZALEZ, L. Por um Feminismo Afro-latino-americano. **Revista Isis Internacional**, vol. IX, 1988.

LARROSA, J. Fim de partida. Ler, escrever, conversar (e talvez pensar) em uma Faculdade de Educação. *In*: LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes. 1. ed. relamp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 123-175.

LARROSA, J. O Ensaio e a Escrita Acadêmica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 28, n. 2, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643>. Acesso em: 2 jan. 2025.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, T. T. da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LOURO, G. L. Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação. *In: Estudos Feministas*. Florianópolis. V. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

MIRZOEFF, N. O direito a olhar. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745-768, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.uni-camp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>. Acesso em: 13 nov. 2024.

NASCIMENTO, E. A. do. Singularidades da Educação da Cultura Visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. *In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (org.). Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. 1. ed. Rio Grande do Sul: Editora UFSM, 2011, p. 209 -226.

PINNEY, C. Notas da superfície da imagem: Fotografia, Pós-Colonialismo e Modernismo Vernacular. *GIS - Gesto, Imagem e Som. Revista de Antropologia*, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2525-3123.gis.2017.129731>. Acesso em: 01 out. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: QUIJANO, A. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

ROLNIK, S. **Antropofagia Zumbi**. São Paulo: N-1 edições, 2021.

SONTAG, S. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

**TRILH(ANDA)NÇAS DE UMA ESCRITAVIDA:  
CONVITES ÀS POÉTICAS CAMINHANTES E  
PERGUNTADEIRAS DE UMA INFÂNCIA PARA A ESCRITA**

Vanessa Galindo Alves de Melo

Quando não houver esperança  
Quando não restar nem ilusão  
Ainda há de haver esperança  
Em cada um de nós, algo de uma criança  
Enquanto houver sol  
Enquanto houver sol  
Ainda haverá  
[...]  
Quando não houver caminho  
Mesmo sem amor, sem direção  
A sós ninguém está sozinho  
É caminhando que se faz o caminho.  
(Titãs, 2003).<sup>1</sup>

**Alguns inícios caminhantes...**

Neste texto, iremos compor uma tessitura das nossas vozes (minhas e das crianças) para tornar audíveis as perguntas que habitam o cotidiano da Educação Infantil e que tensionam modos outros de pensar os currículos, a escola, a docência, a escrita acadêmica e a pesquisa em Educação. Atravessamentos de um corpo que pulsa no e com os caminhos e que escolhe como estética de escrita o ensaio, mobilizado pelo encontro com o texto “O ensaio e a escrita acadêmica” de Jorge Larrosa (2016).

---

<sup>1</sup> “Enquanto houver sol”, canção composta por Sérgio Britto, em 2003, foi lançada em 2003, pelos Titãs, no álbum *Como vocês estão?*

Encontro já desenhado em outros *espaçotempos*<sup>2</sup> de produção de vida para pensar com esse intercessor teórico outros possíveis para a infância e que se presentifica nesse encontro para pensar os possíveis de uma escrita acadêmica que se ensaia em um caminho, como meio, em um devir-criança. “O que conta em um caminho, o que conta em uma linha é sempre o meio e não o início nem o fim. Sempre se está no meio do caminho, no meio de alguma coisa”, as palavras de Deleuze e Parnet (1998, p. 39) se encarregam de fazer proliferar outras perguntas que nos colocam no caminho desse meio, e no meio do caminho da vida dessa escrita, “porque apenas no percorrer é possível vivenciar as sinuosidades, os detalhes, a surpresa, como nos alerta Walter Benjamin” (Ribeiro; Guedes, 2019, p.16).

Larrosa (2016) nos provoca a pensar o ensaio e a escrita acadêmica, a partir de suas próprias experiências de escrita e do seu encontro com o texto de Adorno, escrito em 1954, intitulado “O ensaio como forma” e a partir dessa conversação tensiona como o ensaio é excluído, silenciado, pelo menos diante das formas majoritárias de saber e pensar dominantes no mundo acadêmico. As pistas que se seguem, problematizamos possíveis dessa escrita que acontece nas margens, como forma de desobedecer aos moldes majoritários de conhecimentos que sempre “colocou os países latino-americanos em uma situação de dependência intelectual” (p.19), e que, conforme provoca Zambrano, colocou o ensaio, entre as formas literárias derrotadas por ser considerado menor (Larrosa, 2016).

Essa conversação atravessou nosso modo de escrever e nos possibilitou pensar esse modo outro de escrita, que rompe, abre brechas, que rasga, que é revolucionário, pois questiona as padronizações, as linearidades, as lógicas majoritárias. Uma escrita menor, não por ser inferior, mas, por ser minoritária, por se

---

<sup>2</sup> Estética de escrita inspirada em autores/as e pesquisadores /as dos estudos com os cotidianos, como Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira (Alves; Oliveira, 2012), como modo de pensar essa revolução da escrita e desestabilizar as concepções dominantes que insistem em separar esses processos.

deslocar em outra temporalidade. Aqui, recorreremos a uma outra experiência de infância, para pensarmos esse modo de escrita. Revolucionária, assim como a infância problematizada por Kohan (2021, p.24) como “um modo (curioso, inquieto, encantado) de viver a vida”. Uma infância inspirada em Paulo Freire, em sua pedagogia da pergunta, uma revolução menina, pois a força de “uma meninice revolucionária não tem a ver com uma idade ou número de anos, mas com a força para viver algo tão sério quanto uma revolução de forma curiosa, inquietamente infantil, e sem medo de sonhar, criar, transformar” (Kohan, 2021, p.110).

Esse modo outro de habitar e se relacionar com o mundo nos inspira a pensar outros possíveis para as pesquisas, para a escrita, para a docência e para a vida, no encontro com a infância, ou quem sabe, talvez, parafraseando Kohan (2021), que problematiza uma infância para a pedagogia, ao nos dizer que seria “[...] uma pedagogia que se inspira na infância, que toma da infância sua força perguntadora e vive, assim, da potência de uma vida infantil; [...]” (Kohan, 2021, p.53-54), desejamos assim inspiradas nessa força vital e inventiva pensar, quem sabe, uma infância para a escrita acadêmica. Ensaiaada na própria imanência dos encontros, dos afectos e afecções.

Para esse encontro mobilizamos algumas pistas que pulsam a vida de uma *escritaencontro*, *escritainfantil*, *escritacaminho* que acontece na presentificação de uma infância para a escrita, que se ensaia no meio, nesse caminho intensivo e extensivo com e entre crianças cartógrafas (Corazza, 2013). Assim, como as crianças que tensionam o modo como as coisas operam, inventando ao modo de Manoel de Barros (2015b) outros nomes e significado para as coisas, pois são da invencionática, apostamos na possibilidade de uma escrita invenção que opera tensionando os modelos hegemônicos de escrita da academia.

Apostamos nos possíveis de uma infância para a escrita como postura ética-estética-política-epistemológica-poética que diz dessa invenção, como quem brinca com os conceitos desdobrados nessa trilh(anda)nça existencial. Ando e escrevo, ando escrevendo, escrevo

andando por linhas diversas e múltiplas, por entre rizomas, rascunhando um mapa móvel, à medida que sigo acompanh(ando) e cartograf(ando). Uma escrita sem início e sem fim. Uma escrita no entre, entre as coisas, entre um acontecimento e outro. Uma escrita entre a sala de aula e as funções exercidas na coordenação pedagógica. Uma escrita entre a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Uma escrita entre os processos formativos, entre as andanças e errâncias por eventos acadêmicos, publicações em periódicos, conversações com o grupo de pesquisa e estudo. Uma escrita na pesquisa de mestrado e uma escrita que ressoa no percurso do doutorado. Uma escrita nas múltiplas paisagens que me compõem: professora, estudante, pesquisadora, filha, tia, irmã, amiga,...

Uma *escritavida* pensada com a infância nos múltiplos caminhos, espaços deslizantes, fluxos intensos e nômades. Pois, a experiência de estar com e entre as crianças nos convidou a “desformar e transver o mundo” (Barros, 1996) da escrita e nessa cartografia de desejos esse ensaio busca tecer diversas composições da relação e dos encontros com a infância, escrita, vida, docência e o estudo. Exercício que mobiliza uma escrita de si como movimentos instauradores da infância que possibilita pensar outros modos de fazer/inventar a *escritavida* e suas dinâmicas caminhanças, de quem caminha, escreve e pesquisa coletivamente, atravessada pelo movimento pulsante do devir-criança.

### **Cartografias de uma trilh(anda)ança e a potência dos encontros: Ensaio e... Escrita e... Infância e... Caminhos e... Poesias e... e... e...**

Cartograf(ando) e caminh(ando), mobilizamos modos outros de dizer e nos dizer na experiência que nos atravessa enquanto pensamos, escrevemos, ensinamos, estudamos, vivemos e andamos. Um ressoar de vozes e perguntas compõem as cartografias dessa tril(anda)ançaem uma estética existencial mobilizada pela força dos encontros. Uma escrita acontecimento que em frente ao papel em branco, não se permite paralisar, mas,

segue se reinventando como quem caminha e recolhe imprevisíveis no caminho.

Temos nos desafiado a escrever enquanto caminhamos, compondo um grande caleidoscópio de imagens, sons, aromas, vozes, sensações. Caminhar e escrever, como “apanhador de desperdícios” (Barros, 2015a, p. 122), que ama os restos, o menor, as desimportâncias nossas e dos outros. Com as traquinagens da imaginação “Bernardo se inventa...” (Barros, 2015a, p.56) e em suas invenções inaugura a poética da inventividade e de uma escrita inventiva. Afinal, o exercício da escrita é um exercício ético de invenção de si, de escrita de si (Machado, 2004). Assim, o poeta Manoel de Barros nos diz: “Tenho uma confissão: noventa por cento do que escrevo é invenção; só dez por cento que é mentira” (Barros, 2015a, p. 96).

Uma escrita feita de afectos (Deleuze; Guattari, 1992). Uma escrita movida nos e com os encontros (Deleuze; Parnet, 1998). Uma escrita desenhada em muitas linhas e composições. Encontros com a possibilidade de fazer pesquisa. Encontros com os intercessores teóricos, com a infância a partir de uma experiência filosófica, com a poesia, com a opção teórico-metodológica da cartografia como aberturas em diferença e encontros com as crianças – nossas intercessoras primeiras. Encontros com o Grupo de Pesquisa “Discursos e Práticas Educacionais”,<sup>3</sup> com minha orientadora e amigos/as que se deslocam pela linha “Infância, alteridade e educação da infância”, cujas pesquisas potencializam deslocamentos outros no modo de pensar as pesquisas com e entre as crianças e as infâncias do eixo agreste/sertão pernambucano.

As linhas escritas já foram tantas e várias e outras; ensaiadas, rascunhadas por lugares por onde se passou, por encontros que se

---

<sup>3</sup>Grupo de Pesquisa coordenado pelas professoras Dras. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná, Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles e Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida, criado em 2009 e, desde então, desenvolve estudos sobre teorias e políticas curriculares, saberes, formação e processos de profissionalização docente, educação infantil e Infância

fizeram, por sonhos roubados e habitados por uma noite apenas. Os elementos que compõem a escrita, que a movem, dizem de uma trajetória. Conjugando o verbo “pesquisar”, faço desdobram-se em mim conceitos, ideias, afetos, e estes se espraiam ao longo das páginas de um artigo, de uma dissertação, de uma tese, reverberando por meus dias, por minha vida (Machado; Almeida, 2016, p. 78).

Pensar a escrita como trajetória, jornada, caminhos nos coloca no movimento da vida. Sendo assim, a pesquisa e a escrita são atravessadas por tudo aquilo que nos atravessa. Por uma novidade de vida, que se reinventa por distintas experiências a partir do ato de caminhar. É caminhando que se faz o caminho, já diria os versos da canção de Titãs, que abrem a tessitura deste texto...Um caminho que se faz num estado de sempre começar começando. Começar “enquanto houver sol” ... Começar enquanto ousarmos aprender com as crianças esses passos (des)começados... Sempre atentos, curiosos, abertos a novidade de vida, para não somente ver, mas, criar paisagens (Jacques, 2013) ... Um caminhar como prática estética, como uma escrita em errância atravessada pelo “encontro com a alteridade radical” (Jacques, 2013, p.14).

No entanto, essa prática, segundo Jacques (2013), que se encontra “[...] quase inteiramente esquecida pelos próprios arquitetos, tem sido reabilitada pelos poetas, pelos filósofos e pelos artistas capazes precisamente de ver aquilo que não há, para fazer brotar daí algo (2013, p.18). Esse convite presentificado na poesia de Manoel de Barros e nas provocações de nossos intercessores teóricos, nos mobiliza a artistar uma escrita caminhante, uma escrita em artistagens infantis, uma escrita andarilha, ou como nos convida a pensar Clareto e Veiga (2016, p. 35):

[...] escrita como o caminho do fazer, do dispositivo criado para fazer falar. Multiplicar as falas, instaurar acontecimentos nos quais o acontecer se dá. O caminho da escrita sendo o modo como o grupo construiu um corpo. Na escrita de um grupo caminhante, outras escritas caminham. O caminho do escrever.

Uma escrita que faz revolução, que se faz a sós e com muitas mãos, nesse caminho do escrever que, por vezes, é solitário, mas, também, povoado por muitas vozes. Uma escrita artistada como “[...] texto-rizoma que não se quer linear, um texto que não começa e não termina, mas se movimenta no *entre*. Movimenta porque incomoda, tira do lugar habitual da escrita acadêmica com um ente aceita e re-feita” (Clareto; Veiga, 2016, p. 36). Uma escrita inventiva que no ato de caminhar produz mundos outros, corporeifica a escrita. “[...] essa escrita se faz como composição junto a restos de escritas e de pesquisas e de escritas com pesquisas e de pesquisas em escritas...[...] A autoria é colocada em problematização, produzindo-se como coisa outra” (Callai; Ribetto, 2016, p.13).

Uma escrita, assim, inventiva inaugura convites para “usar palavras de ave para escrever” (Barros, 2015a, p.116). Afinal, o poeta [...] brincava de brincar com palavras (Barros, 2015a, p.116). Talvez, o convite ao ensaio que ensaiamos nessa trilh(anda)nça se deu nesse gesto que suspende o tempo *chrónos* e inaugura o tempo *aíon*: O tempo da brincadeira (Kohan, 2020). Um tempo habitado pela infância minoritária (Kohan, 2007), que habita outra temporalidade, da experiência, do acontecimento, da ruptura, da resistência e da criação (Kohan, 2007), e que nos aproxima da temporalidade do *aíon*, como “[...] tempo infantil. [...] do perguntar, do querer saber, do amar pensar, do criar, do brincar como modo de habitar o mundo...” (Kohan, 2020, p.61).

Os versos do Poeta Mia Couto (2009), ao falar desse tempo circular e dessa relação temporal com a infância nos provoca a pensar esse movimento estético que afeta nossa escrita.

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo. A verdade é que mantemos uma relação com a criança como se ela fosse uma menoridade, uma falta, um estado precário. Mas a infância não é

apenas um estágio para a maturidade. É uma janela que, fechada ou aberta, permanece viva dentro de nós (Couto, 2009, p. 103-104).

Kohan (2021) inspirado por esses versos de Mia Couto, mobiliza convites que nos dão a pensar essa outra relação com a infância e o tempo, evocando a criatividade, o comprometimento com o mundo, a curiosidade, a capacidade de experimentação e invenção. Assim, nos diz que:

Na infância aprendemos a importância de esperar, de chegar junto, de brincar inteiramente, sem pensar em outra coisa e sem olhar muito para o relógio porque, se o fizemos, seríamos presos de uma angústia de sentir o tempo passar demasiadamente rápido, que nos impediria brincar no tempo presente da infância. Aprendemos a nos inquietar com o mundo, a nos surpreender, a nos deixar encantar (Kohan, 2021, p. 88).

A infância com essa dimensão revolucionária, criadora e repleta da capacidade de se encantar e se entregar intensamente ao que se faz no mundo nos ajudou a pensar os possíveis de uma escrita que se faz inteiramente no acontecimento de sua existência e processo. Uma escrita que se faz no e do presente e na disponibilidade à experimentação. Uma escrita marcada no corpo de quem escreve e que revela “que não só eu passo pelo mundo, mas que o mundo passa por mim” (Berle, 2018, p. 26). Quanto do mundo há em mim, diante de tantas travessias, passagens, caminhos, encontros? Quanto de mim deixo no mundo durante essa caminhada?

A escrita é também uma forma de caminhar. Não escrevo para relatar o que vivi, mas para presentificar o vivido. Portanto, escrevo pensando, e penso escrevendo. Por isso vou com desejo e intuição. Tentando confiar nesses sentimentos, tenho coragem para não seguir um roteiro, me arriscando enquanto me coloco no caminho que ando – gestos e palavras - e o que nele posso perceber (Berle, 2018, p. 27-28).

Essa poética nos faz encontrar com uma “coleção de memórias”, tal como nos diz Mia Couto (2009), como desejo de estudar de uma menina de uma cidade do interior do agreste de Pernambuco, filha de pais que não completaram a escolaridade básica, mas que sempre ensinaram que a educação e o estudo mudam a vida. Essa menina ou a potência menina dessa vida permanece mobilizando-me no caminho da educação, da docência, da pesquisa, da escrita e da jornada existencial. Pés perguntadores, pés exploradores, pés brincantes e crianceiros que trilham caminhos outros e se encontra com outros pés: pés das crianças cartógrafas, pés de adultos em devir-criança por trilhas, pés de um grupo de pesquisa pelas linhas da infância, pés que mobilizam o encontro até as memórias de um diário. Pés que nos dão a pensar convites brincantes para a escrita.

**Figura 1-** Crianças cartógrafas em deslocamentos infantis



Fonte: Acervo da autora (2019).

**Figura 2-** (Pe)squisadora em trilh(anda)nças existenciais



Fonte: Acervo da autora (2021).

**Figura 3-** Convites para brincar de escrever brincando



Fonte: Acervo da autora (2025).

**Figura 4-** O que pode o gesto de estudar e escrever infantilmente?



Fonte: Acervo da autora (2025).

Pés que nos movem por caminhos repletos de convites para “desver” (Barros, 2015a) as formas habituais de pesquisas, as formas habituais de escrita, as formas habituais de caminhar, nos convidando a um gesto de “pesquisar brincando, brincando de pesquisar” (Barros; Kastrup, 2015, p.62), ou mesmo, parafraseando Barros e Kastrup (2015) escrever brincando, brincando de escrever. Uma escrita presentificada no tempo presente como uma criança que brinca e nos convida a ensaiarmo-nos na escrita, enquanto caminhamos.

Uma escrita assim, parece até impossível... Mas, como nos lembra Deleuze (2013, p. 171): “É preciso falar da criação como traçando seu caminho entre impossibilidades”. É nas

impossibilidades que as linhas de fuga são traçadas... E sobre essa arte de escapar, fugir ao prescrito e normatizado, as crianças sabem bem, pois, brincando de brincar criam outros possíveis para o mundo, elegendo “invenção em vez de revelação e criação no lugar da descoberta” (Corazza; Tadeu, 2003, p. 10).

Com isso, assumimos que qualquer tentativa de pesquisa com os cotidianos só se sustenta enquanto possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com as relações entre as pessoas que praticam esses cotidianos e, sobretudo, também a partir das questões/temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas. Isso posto, precisamos considerar, então, que os sujeitos cotidianos, mais do que objetos de nossas análises são, de fato, também protagonistas, também autores coletivos de nossas pesquisas (Ferraço; Alves, 2015, p. 308).

Nessas dinâmicas caminhantes, de quem caminha, escreve e pesquisa coletivamente, com as pessoas que praticam os cotidianos (Ferraço; Alves, 2015), fomos atravessadas pelo movimento pulsante do devir-criança como essa força que nos atravessa e nos tira do lugar, desterritorializando nossos passos. Em devires nos colocamos a caminhar o caminho de uma *escritavida* como um convite a experimentar a infância dos caminhos, fabulando outros desvios, seguindo atalhos, trilhando outras trilhas, se “ex-pondo”, se dando à experiência, como quem aposta na possibilidade de que o “durante” nos coloca em movimento.

Mover-se no meio, na travessia, no entre e lançar-se ao exercício infantil de escrever nos coloca na condição descrita por Corazza (2004, p.14) quando diz que os “[...] pesquisadores-escritores são corpos prenhes de devires e suas escritas menores funcionam como expressão desses encontros”. Corpos prenhes de existências fabuladoras que movimentam um exercício de escrita onde os encontros se dão, a experiência acontece, a vida pulsa. Escritas que deslizam por linhas minoritárias de uma infância que, como “condição da experiência” (Kohan, 2004) nos habita e habita essa *escritavida*.

## **(Des)começos infantis para não findar...**

Andar e pensar um pouco - Que só sei pensar andando  
Três passos e minhas pernas - Já estão pensando  
Aonde vão dar estes passos - Acima, abaixo?  
Se desfazem ao mínimo vento - Sem - Além? Ou acaso? deixar traço?  
(Paulo Leminski).

Nossos pés se puseram nos caminhos dos encontros e dos afectos, das potências imagéticas que atravessam uma *escritavida*, que ressoam novas pistas caminhantes no encontro com a infância do agreste, no encontro com as crianças cartógrafas da Educação Infantil e com registros escriturísticos de um diário. Tessituras de vidas que se (entre)laçam em devir e que apostam nas micropolíticas para seguir criando possíveis para outros possíveis metodológicos. Viver-pesquisar-escrever com e entre as crianças e a infância do agreste. Viver-caminhar-escrever no itinerário do agreste pernambucano, em errâncias (entre) Alagoinha-Pesqueira-Caruaru.

Composição de linhas e movimentos de muitas mãos que artistam outras vidas para a escrita. Cartografias de uma vida menina, uma escrita menina, como nos inspira a pensar Kohan (2021), mobilizada por caminhos de perguntas, de uma infância do pensamento, que irrompe: O que nos conecta com uma escrita infantil? Onde os passos nos levam e de onde eles nos trazem? Afinal, de qual *escritavida* estamos falando? Qual o tempo da escrita? O que pode uma escrita caminhante? O que é produzido escriturísticamente enquanto se caminha? Qual a potência das escritas que dizem de uma poética cotidiana em trilh(anda)nças? Por onde começa o caminho de uma escrita? Como dar a ler em nossa escrita o que se passa no caminho e na pesquisa? Qual o *espaçotempo* da escrita em nossas pesquisas enquanto caminhamos?

Uma infância perguntadeira que nos mobiliza nesse ensaio a ensaiar um exercício infantil para a escrita ou, ao menos tentar, como nos provoca Deleuze (1996), em sua entrevista concedida a Claire Parnet, em “[...] devir-criança através do ato de escrever, ir

em direção à infância do mundo e restaurar esta infância”. Uma tentativa de restaurar essa infância, em nós, no mundo, na escrita... Não estamos a falar da infância amplamente difundida, etapista, linear, mas, dessa “condição da experiência” (Kohan, 2004), que pode nos habitar e que afirma a novidade, a curiosidade, o perguntar, a revolução, a criação, a inventividade, as artistagens, o impensável, o pensamento.

Esse é o convite dessa caminhada que se faz andando, pensando e perguntando em busca desses “achadouros de infância” (Barros, 2015b) ou mesmo de modos outros de inventar ou achar a(s) infância(s) que habitam o mundo e essa *escritavida*.

## Referências

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.52-75.

BARROS, M. de. **Livro sobre nada**. 3. ed. São Paulo: Record, 1996. Disponível em: <https://cs.ufgd.edu.br/download/Livrosobrenada-manoel-de-barros.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BARROS, M. de. **Menino do mato**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015a.

BARROS, M. de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015b.

BERLE, S. **Infância como caminho de pesquisa: o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias e a educação filosófica de professoras e professores**. 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

CALLAI, C.; RIBETTO, A. Apresentação. *In*: RIBETTO, A.; CALLAI, C. (org.). **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016, p.12-16.

CLARETO, S. M. C.; VEIGA, A. L. V. S. da. Uma escrita de muito sou uma escrita em travessia *In*: RIBETTO, A.; CALLAI, C. (org.). **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016, p.31-47.

CORAZZA, S. M. Pesquisar o currículo como acontecimento: em V exemplos. *In*: 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004, Caxambu. **Anais... Minhas Gerais. ANPED, 2004**, p.1-16. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt12/t1211.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2024

CORAZZA, S. M. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre, RS: Doisa, 2013.

CORAZZA, S. M.; TADEU, T. Manifesto por um pensamento da diferença em educação. *In*: **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 9-17.

COUTO, M. **E se Obama fosse africano? e outras interinvenções**. Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DELEUZE, G. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Paris: Vidéo Edition Montparmasse, 1996. Verbetes "Enfance". Entrevista concedida a Claire Parnet, realizada em 1988, e transmitida em série televisiva a partir de novembro de 1995 pela TVART. Transcrição disponível em: <https://machinedeleuze.wordpress.com/2021/06/07/o-abecedario-de-gilles-deleuze-transcricao-completa/>. Acesso em: 25 jan. 2025.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.

FERRAÇO, C. E.; ALVES, N. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 8, n. 3, p. 306-316, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.306316/14761>. Acesso em: 23 set. 2024.

JACQUES, P. B. Prefácio. In: CARERI, F. **Walkscapes**: o caminhar como prática estética. Trad. Frederico Bonaldo. 1. ed. São Paulo: Editora G. Gili, 2013.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. (org). **Lugares da infância**: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância. Ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, W. O. **Visões de Filosofia**: Infância. Alea: Rio de Janeiro. v. 17, n. 2. p.216-226, jul-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/BSTBy7dzDtwS4QffDZVwmhK/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 24 mai. 2019.

KOHAN, W. O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, 2020, Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860071>. Acesso em: 08 jan. 2021.

KOHAN, W. O. **Paulo Freire**: um menino de 100 anos. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. *In*: RIBETTO, A.; CALLAI, C. (org.). **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MACHADO, L. D. O desafio ético da escrita. **Psicologia & Sociedade**, 16 (1), número especial, p. 146–150, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n1/v16n1a12.pdf/>. Acesso em: abr. 2015.

MACHADO, L. D.; ALMEIDA, L. P. de. Notas sobre escrever [n]uma vida. *In*: RIBETTO, A.; CALLAI, C. (org.). **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016, p.75-86.

RIBEIRO, T.; GUEDES, A. O. Apresentação. *In*: GUEDES, A. O.; RIBEIRO, T. (org.). **Pesquisa, alteridade e experiência**: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

SKLIAR, C. **A escuta das diferenças**. Rio de Janeiro: Mediação, 2019.

A obra problematiza os modos de escrita acadêmica herdados do discurso hegemônico da modernidade, ainda presente na Educação, ao apostar em diferentes estéticas escriturísticas, potencializando as vidas de estudantes do PPGEduc/CAA/UFPE, que re-existem em poéticas da imanência ao criarem outros possíveis quando afirmam uma dimensão ético-estético-política para o *pensar fazer* a pesquisa em Educação.

