

ESPiRAL

Revista do Instituto de Estudos da Complexidade



Volume 6
2024

Sumário

3 Eliana Yunes e Tereza Mendonça Estarque

Apresentação

6 Edgar Morin

A Resistência do Espírito

9 Eliana Yunes

Em Espiral, saber com sabor

18 Raluca Soreanu e Tereza Estarque

Instituto de Estudos da Complexidade e Responsabilidade Social

28 Entrevista

Domingos Sávio, um Gigante na luta Anti-manicomial: políticas públicas de cuidado em saúde mental centrada nos usuários

34 Augusto Paim e Ignácio A. Paim Filho

O simulacro narcísico da branquitude e a ausência da barreira da compaixão

42 Luciano Dias

Resenha - Racialidade em Questão: Teoria e Clínica Psicanalítica do Racismo no Brasil

48 Carolina Mousquer Lima e Norton Cezar Dal Follo da Rosa J

Racismo e Vergonha

53 Ana Karênina Trindade de Araújo e Alessandra Cardozo de Freitas

A literatura e seu poder transdisciplinar: uma prática envolvente na educação infantil

74 Vera Teixeira de Aguiar

Espaços Interdisciplinares e Transdisciplinares da Leitura

85 Hugo Monteiro Ferreira e Pedro Rodrigo da Silva

A justiça restaurativa e a educação socioemocional de adolescentes: reflexões transdisciplinares

104 Luiz Antônio Luzio Coelho e Valéria Cristina Ribeiro Pereira

Formação do leitor e linguagem visual: lendo a leitura de imagens com o *Almanaque Gentes e Lugares*

124 Sérgio Cerviño Rivero

A Desconstrução Do Mundo

Poemas

Ricardo Kubrusly

132 Fundamentos da Matemática – notas apressadas

161 A Música – Pauta

A Espiral é uma revista do Instituto de Estudos da Complexidade e publica artigos de autores convidados que têm por objetivo a divulgação do Pensamento Complexo.

Editores

Tereza Estarque

Eliana Yunes

Luciano Dias

Comissão Editorial

Edgard de Carvalho – IEC/ GRECOM

Natasha Mello Helsinger – IEC / EBEP-Rio

Maria de Fátima Amin - IEC / SBPRJ

Ricardo Kubrusly - IEC / HCTE-UFRJ (*in memoriam*)

Wanda Maranhão Costa - IEC/ APFERJ

Revisão

Os textos que constam desta edição foram previamente revisados pelos autores convidados.

Formatação dos originais e edição eletrônica

Elir Ferrari

Capa

Mauro Corrêa Filho

Foto da capa

Tereza Estarque

Pausas e retomadas fazem parte dos movimentos da vida. A Revista Espiral do IEC retorna no ano de 2023, após uma pausa em 2022, com o vigor de quem identifica a necessidade de resistir à crueldade do mundo.

Pausar não é descontinuar, nem muito menos desistir. Nas partituras da vida, como na música, as pausas devem ser lidas como durações do silêncio que prepara uma sequência rítmica sonora. E então, após este silêncio, trazemos a público o 6º número desta revista. Estamos de volta!

Em nossos cinco primeiros números contamos com a colaboração inestimável do Professor Edgard de Assis Carvalho. Idealizador da Revista, realizou incansável trabalho como coeditor, revisor e tradutor. Edgard segue conosco participando de nosso Conselho Editorial. A ele, nossa imensa gratidão por seu estímulo e incentivos permanentes.

Ritmar amor e dor, vida e morte, sapiens e demens é o desafio que o IEC toma para si, como organismo vivo, no interior de um corpo social esfacelado por polarizações, fanatismos e desigualdades tremendas.

Seguindo a tradição que nos anima, a abertura da Espiral traz uma entrevista de Edgar Morin: *A Resistência do Espírito*, publicado originalmente no La República com tradução do IHU. Às vésperas de completar 103 anos, este gigante do pensamento contemporâneo é uma lenda viva na luta por saídas civilizatórias, mesmo quando estamos à beira do abismo.

Na sequência, Eliana Yunes ilumina nossa pauta com um texto que traz o sentido poético do título desta Revista: não existe saber complexo sem o sabor da poesia. Torções espiraladas inspiradas em I. Calvino deixam entrever a complexidade subjacente ao diálogo entre ciência e arte.

O escrito de Tereza Estarque e Raluca Soreanu, resultado da participação das autoras no Evento *Psychoanalysis for the People: Free Clinics and the Social Mission of Psychoanalysis* (Freud Museum, Janeiro de 2001), fala da responsabilidade social do IEC. Sem perder de vista sua missão social, acaba de inciar a implementação de políticas de ações afirmativas para inclusão de terapeutas negros em seu corpo de formação.

Em seguida, a Espiral homenageia Domingos Sávio, com uma *Entrevista* trazendo de volta sua fala sempre atual, em entrevista cedida pela revista T.S.E. Duas vezes Diretor da Colônia Juliano Moreira, militante permanente pela reforma antimanicomial e um dos nossos gigantes na luta por justiça social, Domingos deixa sua marca indelével no cenário das causas de uma saúde mental pública centrada no usuário.

A temática da racialidade dos corpos, em um necessário intercruzamento com o discurso psicanalítico, é retomada em três outros textos. Escritos por psicanalistas de diferentes instituições estes textos possuem em comum não apenas uma consideração crítica à temática da racialidade, mas fundamentalmente, uma aposta na necessidade de que o discurso psicanalítico, progressivamente, demarque a relevância dessa temática em seu discurso.

A questão do racismo e a crítica ao narcisismo da branquitude, câncer de nossa sociedade escravocrata, ganha contornos consistentes pelos vieses da História e da Psicanálise, na escrita dos autores Augusto Paim e Ignácio A. Paim Filho, em *O simulacro narcísico da branquitude e a ausência da barreira da compaixão*. Os autores sustentam a hipótese audaciosa, mas fundamental, de que a compaixão vigora como categoria capaz de refundar o pacto civilizatório.

Sob o título, *Racialidade em questão: teoria e clínica psicanalítica do racismo no Brasil* Luciano Dias nos traz sua resenha do livro de Jôse Sales, *Racismo no Brasil: um olhar psicanalítico*. Em sua apreciação Luciano Dias retoma, esquematicamente, os principais argumentos mobilizados por Sales, mas acresce a estes comentários teóricos que operam em sintonia com os argumentos do livro.

Carolina Mousquer Lima e Norton Cezar Dal Follo da Rosa Jr encerram este bloco trazendo o manuscrito intitulado *Racismo e Vergonha*. Com um título coeso e impactante, o texto é um convite ao engajamento dos psicanalistas no posicionamento antirracista. Se o racismo é uma problemática a ser, efetivamente, enfrentada, a temática da vergonha representa uma convocação ética e responsável, estabelecida a partir da incidência racial nas subjetividades.

Os artigos que se ocupam de leitura, literatura e imagem, a partir do texto de Vera Aguiar, vão apresentando a dimensão interpretativa no ato de ler, como uma experiência que envolve a própria vida do leitor.

Há uma historicidade irrefutável na construção do sentido, buscado em situações diversas quanto aos sujeitos e seus entornos, o que exige o reconhecimento da transdisciplinaridade como condição do exercício do conceito de saber na prática leitora.

O trabalho dos professores Hugo Ferreira e Pedro Rodrigo da Silva se ocupam do socioemocional de adolescentes; já Ana Karênina e Alessandra Cardozo se voltam para os destinatários infantis da literatura e a contribuição efetiva para sua formação como pessoas, de fato, humanas.

Finalmente, Sérgio Rivero e Luiz Antonio Coelho com Valéria Cristina Ribeiro Pereira recobrem com uma reflexão analítico-crítica, as experiências vividas com a linguagem visual na prática interdisciplinar em horizonte transdisciplinar.

Por fim, celebrando este recomeço, a seção de literatura deste número homenageia, com exclusividade, nosso queridíssimo amigo Ricardo Kubrusly. Poeta, matemático, membro fundador do IEC, Ricardo sempre teve a natureza de um poema ou um teorema: absoluta eternidade.

Os textos que compõem esta coletânea assentam-se sobre num substrato comum, o solo epistêmico do olhar transdisciplinar. Cabe ao leitor traçar seu caminho singular, na malha complexa que os sustenta.

Boa leitura!

Eliana Yunes
Tereza Estarque

A resistência do espírito¹

Sumário

Edgar Morin

RESUMO

A humanidade atravessa uma crise antropológica da qual resulta sua desumanização. Diante de catástrofes e retorno a dogmatismos, a luta política exige o resgate de Eros. Requer prepararmos as novas gerações a pensar e agir fraternalmente. O inesperado é sempre possível.

Palavras chaves: Policrise, guerras, dogmatismo, fanatismo, resistência

Meia-noite no século: quando Victor Serge publicou o livro com esse título em 1939, ano do pacto entre alemães e soviéticos e do desmembramento da Polônia, era realmente meia-noite e uma noite irrevogável estava prestes a se adensar e se prolongar por cinco anos.

Não seria a meia-noite do nosso século? Estão acontecendo duas guerras. A guerra na Ucrânia já mobilizou as ajudas econômica e militares de uma parte do mundo, com um conflito que corre o risco de se estender. A Rússia não conseguiu anexar a Ucrânia, mas resiste nas regiões russófonas já separatistas. As sanções enfraqueceram parcialmente a Rússia, mas também estimularam o seu desenvolvimento científico e técnico, especialmente no campo militar. A guerra já teve consequências de grande dimensão: uma maior autonomia em diferentes níveis do Sul em relação ao Ocidente e o fortalecimento de um bloco Rússia-China.

Um novo foco de guerra acendeu-se no Oriente Médio após o massacre perpetrado pelo Hamas no dia 7 outubro de 2023, seguido pelos mortais bombardeios de Israel em Gaza. Essas carnificinas, acompanhadas das perseguições na Cisjordânia e das declarações de anexionismo, despertaram a adormecida questão palestina. Demonstraram ao mesmo tempo a urgência, a necessidade e a impossibilidade de descolonizar o que resta da Palestina árabe e de criar um Estado palestino. Dado que não foi nem será exercida nenhuma pressão sobre Israel para alcançar uma solução com dois Estados, só podemos esperar que esse terrível conflito se intensifique e se amplie. Essa é uma lição trágica da história: os descendentes de um povo perseguido durante séculos pelo Ocidente cristão e depois racista, podem se tornar, ao mesmo tempo, os perseguidores e o bastião avançado do Ocidente no mundo árabe. O pensamento tornou-se cego.

Essas guerras agravam o conjunto de crises que atingem as nações, alimentadas pelo virulento antagonismo entre três impérios: Estados Unidos, Rússia e China. As crises

¹ Por Edgar Morin, no *La Repubblica*. Tradução publicada originalmente no boletim “Outras Palavras” IHU.

alimentam-se umas das outras numa espécie de policrise ecológica, econômica, política, social e de civilização em contínuo crescimento. A degradação ecológica atinge as sociedades humanas com a sua poluição urbana e rural, agravada pela agricultura industrial. A hegemonia do lucro descontrolado aumenta as desigualdades em todas as nações e em todo o planeta. As qualidades da nossa civilização deterioraram-se e as suas carências aumentaram, em particular no desenvolvimento dos egoísmos e no desaparecimento das solidariedades tradicionais.

A democracia está em crise em todos os continentes: cada vez mais é substituída por regimes autoritários que, dispondo de meios digitais para o controle das populações e dos indivíduos, tendem a criar sociedades submissas que poderíamos definir como neototalitárias. A globalização não criou nenhuma solidariedade e as Nações Unidas estão cada vez mais desunidas.

Essa situação paradoxal faz parte de um paradoxo global inerente à humanidade. O progresso científico e tecnológico, que está se desenvolvendo prodigiosamente em todos os campos, é a causa dos piores retrocessos do nosso século. É esse progresso que permitiu a organização científica do campo de extermínio de Auschwitz; é esse progresso que permitiu a concepção e fabricação das armas mais destrutivas, até a primeira bomba atômica; é esse progresso que torna as guerras cada vez mais letais; é esse progresso que, movido pela sede de lucro, criou a crise ecológica do planeta. Percebemos que o progresso dos conhecimentos, multiplicando-os e separando-os criando barreiras entre as disciplinas, levou a um retrocesso do pensamento, que se tornou cego. Ligado ao domínio do cálculo num mundo cada vez mais tecnocrático, o progresso dos conhecimentos é incapaz de conceber a complexidade da realidade e em particular das realidades humanas. O resultado é um retorno aos dogmatismos e aos fanatismos, e uma crise da moral enquanto se espalham os ódios e as idolatrias.

Estamos nos encaminhando para prováveis catástrofes. Isso é catastrofismo? Essa palavra exorciza o mal e dá uma serenidade ilusória. A policrise que estamos vivendo em todo o planeta é uma crise antropológica: é a crise da humanidade que não consegue se tornar Humanidade. Houve um tempo – não muito longe – onde poderíamos ter previsto uma mudança de rumo. Agora parece tarde demais. Claro, o inesperado pode acontecer. Não sabemos se a situação mundial é apenas desesperadora ou realmente desesperada. Isso significa que, com ou sem esperança, com ou sem desespero, temos que passar para a Resistência. A palavra evoca irresistivelmente a Resistência dos anos da ocupação (1940-1945), cujos inícios, realmente modestos, foram dificultados pela ausência de qualquer esperança previsível após a derrota de 1940.

Hoje em dia, vivemos uma ausência de esperança previsível semelhante àquela, mas as condições são diferentes. Não estamos atualmente sob a ocupação militar inimiga: somos

dominados por formidáveis potências políticas e econômicas e ameaçados pela instauração de uma sociedade submissa.

Estamos condenados a sofrer a luta entre dois gigantes imperialistas com a possível intervenção bélica de um terceiro. Somos arrastados para uma corrida rumo ao desastre. A primeira resistência é aquela do espírito, que deve ser capaz de resistir à intimidação de todas as mentiras espalhadas como verdade e ao contágio de todas as embriaguezes coletivas. Deve saber nunca ceder ao delírio da responsabilidade coletiva de um povo ou de uma etnia. Exige que se saiba resistir ao ódio e ao desprezo. Requer o esforço de compreender a complexidade dos problemas sem nunca ceder a uma visão parcial ou unilateral. Requer pesquisa, verificação das informações e aceitação das incertezas.

A resistência também implica salvaguardar ou criar oásis de comunidades dotadas de uma relativa autonomia (agroecológica) e de redes de economia social e solidária. A resistência também implica a coordenação de associações que se dediquem à solidariedade e à rejeição do ódio. A resistência prepararia assim as jovens gerações a pensar e agir pelas forças da união, da fraternidade, da vida e do amor que podemos conceber como *Eros*, contra as forças do deslocamento, da desintegração, do conflito e da morte que podemos conceber como *Pólemos* e *Thanatos*.

É a união, dentro de nós, dos poderes de *Eros* e daqueles de um espírito responsável que alimentará a nossa resistência às escravidões, às ignomínias e às mentiras. Os túneis não são infinitos, o provável não é certo, o inesperado é sempre possível.

Em Espiral, saber com sabor

Sumário

Eliana Yunes¹

“Seja como for, todas as realidades e fantasias só podem tomar forma através da linguagem, através da escrita. (I.Calvino)

RESUMO

Tanto afita de Moebius quanto a concha se desdobram, retorcidas ao infinito. A imagem aponta para o começo e o fim irremediavelmente conectados, desde a molécula mínima à vida humana mensuráveis nas afetividades e inexauríveis no espaço-tempo. Neste movimento espiral o mundo se move há milênios, entre as descobertas científicas e a percepção poética do mistério.

Palavras-chave: ciência, afeto, vida, mistério.

Primeira torção

Desde Bachelard¹ – com sua defesa de O novo espírito científico, aproximando sensibilidade e pensamento, poetizando em seguida os clássicos elementos básicos da matéria, segundo os gregos antigos, – uma polêmica envolve a epistemologia do saber às portas do sec XXI. Os princípios cartesianos² que fizeram, inegavelmente, avançar ciência e tecnologia, levaram à fragmentação disciplinar nos setecentos, e foram postos em questão pela filosofia nietzschiana³ nos novecentos, uma vez, a atomização **denunciada** entre sentir e pensar, modos de conhecer a serem **reconhecidos** enquanto articulados e complementares.

Transformações de ordem econômica e cultural trouxeram novos paradigmas como proposições de leitura da realidade, vencendo dicotomias consagradas entre sujeito/objeto, razão/emoção que, armadas em hierarquias, acabaram por simplificar o que é complexo – não necessariamente complicado – subvalorando afetos, subjetividades e contextos. A estrutura acadêmica das universidades reflete até hoje a cristalização da subdivisão em áreas, departamentos e cursos, cada qual procurando sua ciência e técnicas, com dificuldades em fazer diálogo por sobre a disjunção.

Para muitos já é familiar a argumentação do filósofo Edgard Morin⁴, conhecida como *complexidade ou pensamento complexo*, que acabou por encontrar em Nicolescu Basarab,⁵ físico teórico, a interlocução que **este** buscava a propósito de sua defesa da *transdisciplinaridade*. Ambos, a seu modo, **arguem** o princípio da fragmentação instaurado com Descartes, cuja alegação levou também a uma visão descontextualizada dos saberes, cuja interligação só pode

¹ Eliana Yunes Doutora em Letras e Linguística. Univeridad de Malaga, 1975. Professora da PUC-Rio, 1975-2018. CV: <http://lattes.cnpq.br/4700246374439911>.

ser ignorada, metodologicamente, como parte de um estudo do todo. O passo seguinte será, para o filósofo e para o físico, a religação à totalidade, ou seja, à conexão rizomática⁶ do universo implicado naquela circunstância histórica. O conhecimento configurou-se dinâmico, relativo, embora todo o esforço humano insista em buscar a estabilidade, a certeza.

Claro que opositores ácidos como Alan Sokal⁷ atravessam o terreno movediço desta episteme e desacreditam que as ciências humanas pós-estruturalistas possam questionar a objetividade científica das exatas, para as quais não caberia qualquer construção social e linguística. Esta polêmica que não é território para a apresentação que desejo empreender, a partir de Ítalo Calvino; contudo, nos leva a narrativas (mesmo as mais matemáticas precisam destas) que apontam ficcionalmente para o diálogo entre saberes há muito divorciados. Aliás, a ficção (científica) tem por hábito se antecipar a descobertas(?) apresentadas em frequentes registros do campo material científico, e fazê-las parecer-nos ficcionais.

Diante do pensamento de Calvino⁸, estamos observando um leitor enciclopédico que não se deixa visibilizar como Umberto Eco⁹ em múltiplas extensas obras, como *O nome da Rosa* ou *O pêndulo de Foucault*; mas que podemos identificar, particularmente, em conferências, contos, em livros como *Castelo de destinos cruzados* ou *Se um viajante, em uma noite de inverno*, em que deixa ao leitor uma sensação de deriva entre os seguidos processos de releituras pelos quais se aventura em campos e expressões diferentes do saber. Na concepção calviniana, a própria literatura funciona como uma espécie de biblioteca, em que uma viagem não se completa sem levar a outra partida provocada pelo *em-aberto* que a ficção constitui.

Uma biblioteca, na visão de Borges¹⁰, desertos verticais de livros^(1999,p.27), é para Calvino onde se trançam tempos em idas e vindas, por caminhos cuja horizontalidade atravessa territórios inseguros, de grandes riscos para o Leitor¹¹.^(2009,p.195) Reunidos em memória escrita e arquivada, os livros de uma biblioteca induzem a uma busca de sentido inesgotável em sua economia. Sobre este tema, o argentino propôs contos, conferências e entrevistas, enquanto o ítalo-cubano preferiu a estrutura fabular que alimenta o imaginário em travessias inusitadas e transdisciplinares.

Por isto, a escolha exemplar deste conto de *As cosmicômicas*¹² – atentar ao neologismo semântico – para tratar de um tema que se desenrola, como em uma *fita dupla de uma só borda*, sem dentro, nem fora, interioridade e exterioridade, físico e psíquico, real e fictício, em dimensão infinita: “A Espiral”.

Todos seus contos desta série, escritos na década de 60, tem um personagem central com o nome Qfwfq, que se percebe imediatamente impronunciável como a grafia hebraica para Javé, e configurado como um palíndromo, que circunscreve em ida e volta uma totalidade aberta. Qfwfq se revela testemunha de bilhões de anos decorridos desde a descompressão da matéria no Big Bang, acompanhando as transformações de estrelas e planetas até o plano terrestre **em que** dinossauros, vulcões e moluscos antecedem os

humanos, claro, mas com capacidade criativa e pensamentos labirínticos antropomórficos, entrevistados por Calvino, em *profecias arqueológicas*.

Todas elas se abrem com um parágrafo que apresenta um enunciado científico (ou pseudocientífico) referido a um passado cósmico remoto sobre as origens do universo e dos seres, que se estende por reflexões aparentemente lógicas, mas obsessivas. Fascinantes em suas narrativas, atrapam o leitor num exercício de releitura incessante, que convoca sua experiência mais resiliente para perseguir o desfecho que, no entanto, reabre. Os relatos fantásticos trazem tal naturalidade que o leitor fica embaraçado entre a fantasia e o dado trazido como científico. O humor atravessa sutilmente o absurdo, e a narrativa se consolida como possibilidade.

Indo ao primeiro Todorov,¹³ consegue-se pouco recurso para o exercício de leitura desta literatura que, sendo fantástica, escapa do seu escopo ordinário. Aqui não haveria como ele propõe a vacilação do leitor, provocada pela estrutura do gênero. As aventuras cósmicas e cômicas do personagem e seus companheiros tem algo extraordinário que não é apenas vizinho do estranho ou do maravilhoso; adentra algo do mítico, na expressão do próprio Calvino, na medida que dialoga com um texto científico ou pseudocientífico, o que recolocaria a questão no patamar de suas funções, literária e social. Outro estudo específico do búlgaro¹⁴, oferece algum diálogo com as concepções teóricas de Calvino.

A função literária e social de um relato fantástico tem em comum o fato de romper com um equilíbrio existente, seja no plano real ou no imaginário; dito de outro modo, a própria literatura é um “como se”, que se aparenta ao real como ao imaginado, pois sua vocação é ir mais além do dito, ocupar silêncio, vazios, não-ditos. Neste caso, o fantástico **confronta**, de algum modo, o que se reconhece enquanto realidade, dados os limites de cada época. Certamente em um século positivista como o XIX, o fantástico se traduzia na intranquilidade do excedente das certezas, do natural ao sobrenatural.

Na atualidade, as possibilidades parecem não surpreender ou impactar diante do tudo-é-possível, plausível, com que os acontecimentos se apresentam, acabando por “naturalizarem-se”, sem se confundirem com o plano do maravilhoso, cujas leis estabelecem sem vacilar um mundo do possível. Basta ver a diferença entre Perrault e Kafka, entre *A bela Adormecida* e *A Metamorfose*.

Na passagem de um século a outro, reinam as ficções-científicas com a mesma desenvoltura do sobrenatural, “tratando o irracional como parte do jogo”. E Sartre¹⁵, propõe algo semelhante a Todorov, ao considerar que “o homem normal é precisamente o ser fantástico”. Desde o primeiro parágrafo, Gregor Samsa vive o insólito e o leitor o acompanha na incredulidade do pesadelo até que a anormalidade passa a sofrer uma espécie de adaptação no rumo da “naturalidade.” O quarto e a cama de Samsa não viram tapetes voadores e, à sua

volta, a identificação com o insólito não leva os familiares a permanecerem no assombro, porque o pano de fundo do *real* para as personagens está relativizado.

Harry Potter e Dart Vader estão na chave anterior das personagens que se sobrenaturalizam adentrando um tempo/espço do maravilhoso, sem que haja, **contudo**, a indecisão por parte do leitor. De volta à ficção científica, ela inicia com algo sobrenatural, seres extraterrestres, mundos alienígenas, mas eles logo se parecem com nossas vidas, onde a transgressão das leis naturais passa a norma.

Segunda torção

Será justo recorrer ao próprio Calvino que, depois do exercício literário em 1965 e 1967, decide refletir de algum modo sobre seu próprio fazer, teorizando de forma bastante transdisciplinar, entre filosofia, arte e literatura, o desenvolvimento destes contos, **onde** *A Espiral* parece culminar. Entre as seis propostas, vou ater-me à *Visibilidade*, por conta do perfil de Qfwfq.

Calvino aborda explicitamente a aproximação entre *a mente do poeta e o espírito do cientista* pois que ambos trabalham com associação de imagens e buscam a capacidade de fazer falar o mundo “entre as formas infinitas do possível e do impossível”.

Chartier¹⁶ defende a ideia de que todo ato de leitura é um ato de apropriação legitimado pela consistência das relações entre os acervos culturais do texto escrito e as memórias e intuições do receptor. Calvino abre seus contos com um parágrafo, escrito em terceira pessoa, tomado à ciência, ou como se dela fosse, para desatar sua narrativa paralela e subsequente fazendo dialogar seu imaginário com o discurso que, no recorte, aparenta **ter** a mesma fonte; com isto fortalece uma aspiração de verdade.

A pessoalidade da personagem na vivência e experiência relatadas – a redação **ficcional** passa à primeira pessoa - contrasta com a impessoalidade do discurso **pseudocientífico** que provoca sua aparição no conto. A impressão que fica para o leitor é de que seria assim bem possível ocorrerem estes acontecimentos em épocas primevas. Às certezas declaradas no primeiro fragmento, em itálico, a narrativa ondula com leveza (primeiras das propostas do teórico em que **Calvino** se transveste) sobre acasos, entre eventos que envolvem o leitor em expectativas **imprevistas**, nem sempre favoráveis. O aleatório conduz a curiosidade do leitor, como se ele estivesse a observar o verdadeiro do improvável, sem questionamentos.

Quem é Qfwfq? Ela, a personagem central, se mantém ao longo dos contos, mas toma formas diferentes: réptil, dinossauro, ser humano, concha, como no conto a **focalizado**. Nada ou ninguém o apresenta, senão seus sentimentos aparentes em cada circunstância narrada. No entanto, tudo se passa numa perspectiva antropomórfica, o que

para Calvino se coloca como o desafio desta escrita. Em *Visibilidade*, ainda, diz estar convencido de que a nossa imaginação não escapa ao antropomórfico e completa:

“Dai meu desafio de apresentar antropomorficamente um universo no qual o homem jamais tenha existido, ou em que pareça extremamente improvável que possa vir a existir”. 1990 p.106

Paradoxal sua colocação, pois que ela vem de um desejo confesso de seja possível um conhecimento fora do humano, liberto das condicionantes do tempo e espaço experimentados e que marcam nossa condição: (um conhecimento anterior à violação da árvore do bem e do mal?) Mas não é justo essa a pretensão da ciência? Esta abstração do humano, talvez seja o mais improvável e o mais fantástico da ambição científica, pois toda a natureza e a própria ciência só se traduzem pelo humano, pelo que em sua linguagem matemática ou discursiva, nasce do humano. Quiséramos a transparência absoluta, sem mediações, o que nos traria a verdade. Por isso o assombro da linguagem poética, que corta voltas, toma atalhos, buscando surpreender por metáforas, o que não se dá a ver de forma absoluta e instantânea.

A linguagem científica, como outras variantes, a jurídica, a jornalística, e demais, pretendem a exatidão (que ocupa outra das propostas de Calvino para este milênio), mesmo ouvindo Pessoa dizer que “viver não é preciso”. Esta impossibilidade é contraproposta pela literatura que expande pela linguagem tanto a realidade quanto a possível experiência dela. Ela atravessa a experiência para bifurca-la na expressão de Borges, continuamente. Está na biografia de Einstein¹⁷, em entrevista a um jornal alemão em 1929; “*A imaginação é mais importante que o conhecimento, porque o conhecimento é limitado, ao passo que a imaginação abrange o mundo inteiro*” — frase que educadores tomaram como recomendação a que crianças lessem mitos para se tornarem cientistas – referindo-se à formulação de hipóteses.

Calvino, como Todorov, a partir de Starobinski¹⁸ insiste nesta aproximação e diferença de imaginários, recorrendo a Freud e a Jung para se perguntar onde deve situar sua imaginação (p.104). Analisa que, na origem de seus primeiros contos fantásticos estão imagens que arrastam a narrativa, do visivo ao conceitual, como na trilogia *Nossos Antepassados*, de nobres medievais **com** comportamento sui generis, estranhos, implausíveis, como estranho e implausível é o comportamento humano contemporâneo. Mas acrescenta: “*pouco a pouco, a escrita se torna dona do campo*”.

A seriedade e o riso se tocam, o cósmico e o cômico. Tem tal grandeza inalcançável o que a ciência inquire, que poderia assaltar-nos o sentimento de angústia por conta da pequenez, menos que um grão de areia no ponto azul **carimbado por** Carl Sagan. Mas, na dupla face de ler e pensar, um certo riso irônico nos ocorre diante das palavras seguras de um molusco que sentipensa. É sério? Até que ponto teria sido assim que a evolução darwiniana leu a matéria, e a literatura a pode traduzir com humor?

Na fita como na concha

O próprio escritor abre uma reflexão sobre *As cosmicômicas* apontando a diferença, pois recorre ao enunciado científico convencido de que “*o discurso por imagens, característico do mito, pode brotar de qualquer tipo de terreno, inclusive, no caso da linguagem da ciência hodierna*” (p.105) Completa: “*uma frase inesperadamente serve de estímulo à fantasia figurativa*”, próxima ou distanciada do texto de partida.

Da teoria gravitacional ao pensamento onírico, “o invólucro imaginoso, afetivo, de vozes monologantes ou dialogantes” prevalece. As situações determinantes são de ordem visiva entrelaçadas às conjecturas do pensamento que, em primeira instância, tomam o rumo da imaginação como instrumento de saber. Mas, por coerência com a busca de um conhecimento extra objetivo, tendo a imaginação identificada com a alma do mundo, (ambas estratégias tomadas ao Starobinski), Calvino sai pela tangente:

“Mas há outra definição na qual me reconheço plenamente, a da imaginação como repertório do potencial, do hipotético, de tudo quanto não é, não foi e talvez nunca seja, mas que poderia ter sido” (p.106)

Por isso aproxima os discursos do poeta e do cientista, pois para um e outro, de modos diferentes, “a fantasia é uma máquina eletrônica que leva em conta todas as combinações possíveis e escolhe as que obedecem a um fim”. Como neste golfo fantástico, parte cabe ao imaginário indireto que nasce da cultura, do coletivo; e ele se pergunta temeroso sobre o imaginário individual, diante do bombardeio visual que já não permite distinguir a experiência vivida daquilo que se vê nas telas da civilização da imagem, “apenas estilhaços de imagens, sem que haja algum relevo”.

E dá expressão ao seu temor: como fazer [então] brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, como pensar por imagens? Pode ser que a escola de fabulação que ele cobra e é curiosamente rememorada dos quadrinhos sem balões ou legendas, (modo que aplicou para ler a grande pintura italiana e as imagens das cartas de tarô em livro,) tenham outras fontes, como as tiveram os renascentistas, os românticos, os surrealistas que admira.

Ele mesmo aponta duas saídas possíveis; na verdade a de Samuel Beckett reduzindo ao mínimo elementos visuais e linguagem, ou a que exerce – me parece – ele mesmo:

“Reciclar as imagens usadas inserindo-as num contexto novo que lhes mude o significado; o pós-modernismo pode ser considerado como a tendência de utilizar de modo irônico o imaginário dos meios de comunicação, ou antes de introduzir o gosto do maravilhoso, herdado da tradição literária, em mecanismos narrativos que lhe acentuem o poder de estranhamento” (p.111)

Aqui para fazer jus à reflexão calviniana, devo recomendar sem comentários, *Continuidade dos Parques* de J. Cortázar,¹⁹- uma narrativa tipo Moebius, retorcida ponta a ponta - e passar ao texto de “A Espiral” para algumas observações particulares.

Com esta forma mais invertebrada e frágil, um molusco, Calvino culmina seu primeiro intento de diálogo entre o humano e o inumano, dando uma extensão de milhões de anos ao périplo testemunhal de tomada de consciência de si, pelos afetos que vão montando um sentido a esta existência material. E a questão central está em ver sem ter olhos! (Barthes²⁰ nos dirá em algum momento que é preciso fechar olhos para ler. E mais: que na literatura cabe tudo, única disciplina que não poderia desaparecer do currículo, defende em uma Aula). Ver “independentemente de qualquer relação com a vista”, diz o mote científico de abertura **eleita por Calvino**.

Agarrado ao rochedo, é a água, este líquido amniótico, que lhe permite **ao molusco** sentir o outro como si mesmo. Reconhece sua condição precária sustentada por “ela” e que, de um modo dito indeterminado, se entrega à fantasia sem pensamentos controlados, qual feto, concentrado em si. Narcisista mas não retrógado, segue, sentindo presenças “*hostilmente diferentes de mim ou repugnantemente semelhantes*” (p.144) que, contudo, o tranquilizam para não se sentir exilado. E seu primeiro movimento, de fato, é enamorar-se.

Taxativo, conta que recebeu informações dela não superficiais e genéricas que, agora, se obtêm ao ver, mas sobre o essencial. E como ela seria quando, “*transformada, adquirisse uma das infinitas formas possíveis, permanecendo, porém, ela mesma*” (p.145) O ciúme, por insegurança, pelo risco de ser confundido com outros, coloca-se no exercício da criação, o de criar uma concha de calcário. Coberto o corpo, continua secretando, o que o leva a “*formar uma destas conchas, toda enrodilhada de espirais, [...] só para me exprimir*” (p.147). A palavra amor não é escamoteada. Nem seu perigo de que parecendo tão semelhantes, ele e ela, de perto descobrissem “muitas pequenas diferenças”, as singularidades que “*poderiam a seguir tornar-se relevantes*”. E junto a este fazer incontível, o esforço de pensar.

Ao contrário dos demais contos ou aventuras de Qfwfq, este tem três capítulos e dois motes; o segundo pseudocientífico é um deles, que faz transcorrer quinhentos milhões de anos, neste planeta de quatro bilhões. E está seguro de reconhece-la em muitas imagens, de ouvir a mesma voz, de estar sempre apaixonado por ela mesma. As personagens, como imagens, o atravessam e se transmudam: Cleópatra, Heródoto, Spinoza...Da física à antropologia, desta à biologia, ele retoma seu primeiro capítulo, para criar os olhos a partir das imagens visuais, “um túnel escavado de fora para dentro”, fora da intenção de captar uma imagem qualquer, pois “tudo que no interior condicionava o exterior”, deveria dar lugar a uma imagem”.

O desfecho retoma e se alonga no tema do amor: “queria que ela pudesse usufruir-me continuamente, não apenas com a vista, mais ainda com o sonho, com a recordação com

a ideia”. Mas o pensamento não se afasta do fazer: “só não tinha previsto uma coisa – os olhos que finalmente se abriram para nos ver, não eram nossos, mas de outros”. Tem bastante razão, entre outros, P. Ricoeur, acompanhando E. Lévinas, sobre a alteridade, com as experiências possíveis (?) deste molusco **que só se vê, se for visto**.

Caminhando de volta ao começo, que não é mais o mesmo, Qfwfq descobre os milhares de olhos “*menos sensíveis à vocação da forma*” que exploram o fundo qual “*os olhos franzidos pela máscara de vidro de um pescador submarino*”, míopes. No entanto, ainda se maravilha, pois “*todas as suas formas e funções decorriam do que eu havia feito*”.

O testemunho de Qfwfq, dando uma imagem ao que a ciência perscruta objetivamente, com sucesso temporário em suas respostas, se sabe um sistema complexo entre corpo e mente ou, como ele diz, entre retina-encéfalo.

Mas como falar disto sem a literatura? Ela que subverte a linguagem ordinária para dizer o mundo não visto, habita a linguagem que a ciência matém à distância, procurando isentar-se, ausentar-se e garantir uma neutralidade impossível. Deste impossível, apenas a arte - uma recriação – tem como conferir a vida. De um Qfwfq qualquer – **perscrutável, mas não exaurível**.

REFERÊNCIAS

1. Bachelard, G. **O novo espírito científico**. Edições 70: Lisboa, 2008. (1ª edição).
2. Descartes, R. **Meditações metafísicas**. Edipro: São Paulo, 2018. (1ª edição)
3. Nietzsche, F. **Além do bem e do Mal**. Editora Schwarcz: Rio de Janeiro/São Paulo. Companhia de Bolso, Edição de bolso, 2005.
4. Morin, E. **O método**. Editora Sulina: Porto Alegre/RS, 2005.
5. Basarab, N. **Manifesto da Transdisciplinaridade**. Editora Triom: São Paulo, 2008.
6. Deleuze, G & Guattari, F. **Mil platôs - vol. 1: Capitalismo e esquizofrenia 2**. Editora 34: São Paulo, 2011.
7. Sokal, A. **Imposturas Intelectuais**. Record: Rio de Janeiro, 1996.
8. Calvino, I. Seis propostas para o próximo milênio. Cia das Letras: São Paulo, 1988.
9. Eco, U. **The infinity of Kists: an illustrated essay**. Editora Rizzoli: New York, 2009.
10. Borges, J L. **Biblioteca de Babel**. In: Ficções. Cia das Letras: São Paulo, 1944.
11. Calvino, I. **Se um viajante em uma noite de inverno**. Cia das Letras: São Paulo, 1979.
12. _____, I. **As cosmonômicas**. Cia das Letras: São Paulo, 1992.

13. Todorov, T. **Estruturas narrativas**. Editora Perspectiva: São Paulo, 1970.
14. _____. **Introduccion a la narrativa fantástica**. Editorial Tiempo Contemporáneo: Buenos aires, 1972.
15. Sartre, J P. **Situaciones I**. Editora Gallimard: Paris/França, 1947.
16. Chartier,R **História Cultural entre práticas e Representações**. Editora Difel/Record: Rio de Janeiro, 1990.
17. Einstein, A. **“What Life Means to Einstein”: An Interview by George Sylvester Viereck**. The Saturday Evening Post, 26/10/1929.
18. Starobinski, J. **La relation critique**. Paris: Gallimard, 1970
19. Cortazar, J. **Continuidade dos Parques**, In: Final de jogo. Tradução de Remy Gorga Filho. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2014. (2ª edição)
20. Barthes, R. **Aula**. Cultrix: São Paulo, 1980. (1ª edição)
21. Ricoeur, P. **O si-mesmo como um outro**. Papirus: São Paulo,1991.

O Instituto de Estudos da Complexidade e a Questão da Responsabilidade Social¹

Sumário

Raluca Soreanu²

Tereza Estarque³

RESUMO

Este artigo descreve o contexto da criação da Clínica Social do Instituto de Estudos da Complexidade (IEC) no Rio de Janeiro, Brasil, e apresenta seus propósitos e princípios. Definido como um espaço anti-utilitarista, o IEC oferece psicanálise para indivíduos economicamente desfavorecidos. Sob o mesmo princípio, o IEC também oferece elementos de formação psicanalítica para profissionais economicamente desfavorecidos. Discutimos alguns dos processos institucionais e mecanismos do IEC, que resultaram de um engajamento coletivo de mais de duas décadas. Além disso, exploramos algumas ressonâncias importantes entre a psicanálise e o pensamento complexo.

Palavras chave: Psicanálise, Clínica Social, Política da Psicanálise, anti-utilitarismo, paradigma da dádiva – trílice obrigação.

As clínicas psicanalíticas gratuitas da época de Freud viveram seu ápice entre 1923 e 1932 e encontraram seu fim a partir do dia 12 de março de 1938, quando as tropas alemãs ocuparam Viena. Em 1937, numa época em que o psicanalista Michael Balint dirigia a Policlínica de Budapeste, um policial à paisana começou a frequentar as reuniões do grupo e a tomar notas de tudo o que era dito nelas (Swerdlhoff, 2002). O desmonte imposto pelo regime de Hitler a todas as atividades e instituições psicanalíticas produziu retrocessos inegáveis para as agendas sociais e as ações dos psicanalistas da primeira geração. Mesmo em seus anos mais ativos, as clínicas psicanalíticas gratuitas permaneceram à margem, em tensão com a universidade e o estabelecimento médico, ou sob escrutínio político. Apesar dessas pressões, a tentativa de aniquilar a psicanálise como uma forma de pensamento político e práxis libertária não foi totalmente bem-sucedida. O ideal de disponibilizar a psicanálise para os menos privilegiados foi repetidamente retomado em diferentes momentos e países ao

¹ Texto publicado originalmente na Edinburgh University Press Journals, vol 24, Issue 3, December, 2022, como resultado da participação das autoras, no *Psychoanalysis for the People: free Clinics and the Social Mission of Psychoanalysis*, Freud Museum London, janeiro de 2021.

² Psicanalista, membro do Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro, professora de Estudos Psicanalíticos do Departamento de Estudos Psicossociais e Psicanalíticos da Universidade de Essex, membro do Instituto de Estudos da Complexidade (IEC), autora de *Working-through Collective Wounds Trauma, Denial, Recognition in the Brazilian Uprising* (Palgrave Macmillan, 2018).

³ Psicanalista, membro do Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro. Fundadora e presidente do Instituto de Estudos da Complexidade (IEC) e supervisora da clínica social do IEC. Possui doutorado em ciências sociais e pós-doutorado em filosofia política. Autora de vários artigos na interface Psicanálise e cultura.

redor do globo. Esses lugares floresceram como espaços de resistência, especialmente em tempos de governos totalitários.

Durante o regime militar no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, um grupo de psicanalistas liderado por Katrin Kemper e Hélio Pellegrino fundou a Clínica Social de Psicanálise (Russo, 2012). Sentiam-se desconfortáveis com o crescente afastamento da psicanálise brasileira do compromisso sociopolítico praticado por seus pioneiros. Além disso, a chegada de muitos analistas argentinos expatriados após o golpe militar de 1976 contribuiu para fomentar a crítica social e restaurar um compromisso psicanalítico com a democracia e a justiça social.

Na mesma cidade do Rio de Janeiro e tendo esse legado como base estruturante, a Clínica Social de Psicanálise, ligada ao Instituto de Estudos da Complexidade (IEC), abriu suas portas ao público no ano 2000, tendo com suas fundadoras as psicanalistas Tereza Estarque e Fátima Lobo Amin. Ressaltamos que a Clínica Social de Psicanálise surgiu na confluência e inspiração dos ideais da primeira geração de psicanalistas e pelo pensamento complexo do filósofo francês Edgar Morin. O Instituto de Estudos da Complexidade foi fundado em 1998 por um grupo pluridisciplinar de profissionais, garantindo assim uma abertura ao pensamento social e político. Em 2004, Morin⁴, com quem o coletivo do IEC tinha um diálogo contínuo sobre complexidade, tornou-se presidente honorário da instituição (Figura 1).

Figura 1. A equipe do Instituto de Estudos da Complexidade com Edgar Morin, Rio de Janeiro, dezembro de 2009. A mensagem (em francês) diz: "Querido Edgar, Que nossos laços se fortaleçam diante do desafio da Complexidade, ao longo de um Feliz Ano Novo."



⁴ Edgar Morin (nascido em 1921) é um filósofo francês e teórico da complexidade cujas contribuições perpassam uma multitude de campos das ciências sociais e exatas, incluindo sociologia, estudos de mídia, antropologia visual, educação, ecologia e teoria dos sistemas. Edgar Morin fundou várias instituições acadêmicas, programas de pesquisa, centros colaborativos e publicações acadêmicas, fundamentados nas ideias de complexidade.

Existem afinidades importantes entre a psicanálise e o paradigma da complexidade. O pensamento freudiano ultrapassou o terreno epistêmico da ciência positivista - partindo da singularidade, aspirava à multidimensionalidade. Assim, em seu núcleo estão os princípios de incompletude e incerteza. A psicanálise e o paradigma da complexidade estão em ressonância também em questões de método: para ambos, os avanços são feitos através do processo, ou, para simplificar, o caminho é feito no ato de caminhar. Ao considerar essas ressonâncias importantes, torna-se mais fácil entender o motivo de uma clínica social de psicanálise dentro de um Instituto de Estudos da Complexidade.

Através do pensamento complexo, podemos chegar a uma reflexão substancial sobre o campo da prática em saúde mental, esteeda em uma reconfiguração da relação entre mente, natureza e sociedade. Recentemente, há um diálogo produtivo entre a psicanálise e a teoria da complexidade (Dodds, 2012; Harris, 2012) tendo como base o trabalho de Morin (2008) e Felix Guattari (1995, 2005). Aqui, a não-linearidade e as ontologias estratificadas podem abrir uma nova futuridade, que coloca o sofrimento no centro de um vínculo social reconfigurado, e que desloca o foco dos sintomas e seu tratamento para criar um quadro e método para repensar raça, classe, gênero e colonialidade no campo da saúde mental. Em última análise, isso possibilita uma nova economia do cuidado, onde o sofrimento, o tempo, o espaço e o dinheiro entraram em um novo conjunto de relações. Uma reorganização desses recursos está ligada à nossa própria sobrevivência. O que deriva daqui é um compromisso ético de chegar ao arranjo que causa menos sofrimento.

De acordo com os princípios do pensamento complexo, o IEC é considerado um organismo vivo e auto-organizado, uma totalidade aberta. E, assim como tudo o que está vivo, o Instituto encontra-se em constante mutação, apresentando certas novas possibilidades para o mundo e, simultaneamente, sujeito aos riscos de degradação e aniquilação.

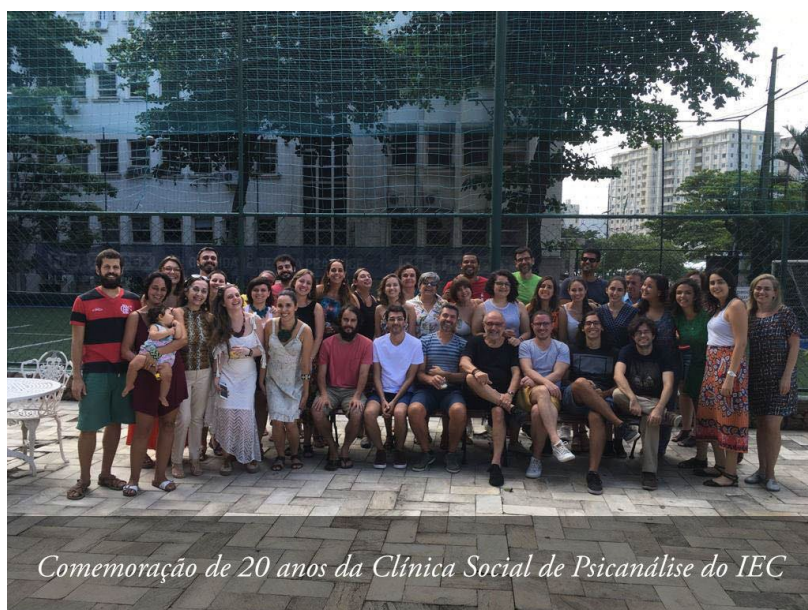
Considerando tais premissas e conjuntos de afinidades, a responsabilidade social do IEC já poderia ter sido prevista: em um país como o Brasil, com tantas desigualdades sociais, o Instituto não poderia se eximir de uma ação política. Sediado no coração de Copacabana, um dos bairros mais ricos do Rio de Janeiro, a Clínica revela os paradoxos da cidade com a complexa ocupação do seu espaço urbano e cujas montanhas que se sobrepõem ao mar e às praias, são ocupadas pelas favelas, moradias históricas da população menos privilegiada. Assim, a classe alta, a classe média e os pobres são cada vez mais forçados a coabitar, seja pacificamente ou violentamente. Em outras palavras, a localização da Clínica não nos afasta dos menos privilegiados: ela torna possível que eles entrem em contato com uma oferta terapêutica incomum em um bairro de fácil acesso.

Por mais de duas décadas, uma população diversificada de pacientes se beneficia do tratamento psicanalítico de baixo custo e aberto no IEC. Entre 80 e 100 pacientes são

atendidos na Clínica, entre os quais, vários pacientes sofreram violência perpetrada pelo Estado, milícias e redes de narcotráfico nas pequenas e grandes favelas da cidade. Nesse cenário, manifestações clínicas como depressão, ansiedade, dificuldades relacionadas ao luto e dependência química, aparecem ao lado do sofrimento social decorrente do desemprego, privação econômica e do isolamento endêmico nas grandes cidades. O abandono desses indivíduos por parte dos órgãos públicos desperta feridas antigas em suas histórias pessoais. No caso das crianças, sintomas como dificuldades de aprendizagem, hiperatividade, agressividade, ansiedade e várias outras formas de medo e inibições refletem ambientes sociais e familiares corroídos e o colapso dos agentes de saúde pública.

Em mais de vinte anos de trabalho, o número de terapeutas envolvidos no projeto quintuplicou e a dimensão da formação psicanalítica da instituição também foi expandida (Figura 2). A Clínica Social do IEC é composta por 30 terapeutas e dez supervisores. Dentre esses dez, seis atuam dentro da instituição, sendo quatro deles ex terapeutas que retornaram nesta nova função. Os quatro outros são profissionais associados, que disponibilizam supervisões gratuitas em seus consultórios (dentre eles, 3 ex terapeutas do IEC). Ancorada neste vigoroso movimento sucessório recursivo, a clínica opera como um projeto piloto, cuja gestão econômica e humana segue norteada por um forte sentido de comunidade anti-utilitarista e pelo paradigma do dom de Marcel Mauss (1990[1925]) e da tripla obrigação: dar, receber e retribuir.

Figura 2. Comemoração dos vinte anos do Instituto de Estudos da Complexidade, Rio de Janeiro.



Como tal, o IEC é uma das poucas clínicas no Rio de Janeiro a oferecer atendimento psicológico aos mais pobres, sem determinar um valor mínimo por sessão ou um tempo determinado para o término do tratamento. A Clínica nunca recebeu nenhum aporte

financeiro externo, como financiamento público ou privado para projetos. Ao contrário, seu modelo de sustentabilidade financeira é baseado em dois pilares: o primeiro é constituído por uma contribuição mensal proveniente de seus associados; o segundo baseia-se na regra de que 50% do valor recebido dos pacientes que podem pagar por seu atendimento, mesmo que esse valor seja muito modesto, destina-se à cobertura dos custos de funcionamento da instituição, enquanto os outros 50% são distribuídos entre os terapeutas de acordo com o dispositivo de “caixa único”, que elaboraremos mais adiante.

A consequência desse modelo econômico alternativo é que o IEC como instituição está em estado de “atrito” com o poder estatal e com os princípios e práticas capitalistas. Atrito aqui refere-se a uma forma de se relacionar com as agendas e recursos estatais, na qual um coletivo semiautônomo de profissionais mostra uma espécie de “contraposição” em relação às demandas do Estado. Tal atrito é frequentemente encarado como uma força criativa ao permitir que os membros do instituto se envolvam em seus próprios atos de pensamento infraestrutural e aproveitem a confluência dinâmica tanto de ideias psicanalíticas quanto do pensamento da complexidade sem ter que se ajustar às demandas e discursos de programas de financiamento governamental.

Por sua vez, as primeiras clínicas psicanalíticas da década de 1920 e 1930 também estavam em atrito com o Estado. Elas não estavam inteiramente absorvidas na negociação com as burocracias estatais, nem dependiam do financiamento estatal para funcionar. Os psicanalistas que atuavam lá faziam parte de um novo contrato social dentro de sua própria comunidade local e faziam parte de uma revisão fundamental do contrato social, em um escopo mais abrangente. Havia preocupação entre seus membros sobre os perigos da burocratização ou até mesmo da cooptação pelo Estado, e de ser utilizado como mão de obra de acordo com as agendas sombrias da época, como as do estado nazista, que buscava instrumentalizar as instituições de saúde mental para promover suas ideologias e projetos políticos.

Estar em atrito com as agendas estatais é outra maneira de dizer que as primeiras comunidades psicanalíticas eram dessincronizadas com seus estados. Elas não estavam magicamente fora de seu tempo histórico, mas estavam tentando ativamente praticar um tempo diferente dentro do tempo do Estado. Esse tipo de coletivo semiautônomo pode funcionar como um laboratório de experimentação política, trabalhando em direção a um modelo econômico e social alternativo e anticapitalista.

Um primeiro dispositivo: Caixa Único

Há um processo institucional que expressa eloquentemente o espírito anti-utilitarista da Clínica Social do IEC. O caixa único é, em suma, um sistema de redistribuição. Ele opera

no final de cada mês distribuindo os valores recebidos pelos terapeutas por suas horas trabalhadas. Esse processo, juntamente com a divisão dos papéis administrativos básicos, foi uma solução que emergiu através de conversas em grupo. Ao introduzir esse processo, o coletivo desejava se proteger quanto aos anseios de hubris e defender-se de um funcionamento institucional orientado exclusivamente por recompensas pessoais. Outra potência do dispositivo de Caixa Único é o de dissolver uma questão persistente: quem na clínica atenderá aqueles pacientes que nada podem pagar? Quem suportará o fardo de se dedicar aos menos privilegiados, aos despossuídos?

Ao contabilizar o total de horas trabalhadas pelos terapeutas, as sessões pagas e as sessões não-pagas são consideradas igualmente, assim como as horas dedicadas às primeiras entrevistas clínicas. O montante que entra no caixa único é então dividido em duas partes iguais: 50% são dedicados a cobrir os custos do IEC (tais como aluguel) e os outros 50% vão para os psicanalistas, como forma de remuneração. O valor do trabalho do analista é conseqüentemente calculado mensalmente. Cada terapeuta recebe uma remuneração proporcional às suas horas trabalhadas e o que importa não é o valor médio da hora individual, mas o valor médio institucional para uma hora de trabalho clínico.

A consequência é que o Instituto estabeleceu com sucesso seu próprio princípio psicanalítico de conversão: encontrou-se uma maneira de criar uma moeda psicanalítica local, seu próprio "dinheiro" alternativo e anticapitalista – esse fenômeno pode ser chamado de "convertibilidade psicanalítica". Através de processos como o caixa único, a Clínica encontrou uma maneira de colocar dinheiro, tempo e sofrimento em um novo conjunto de relações. Organizar uma economia alternativa de cuidados não se resume apenas a erradicação do pagamento ou a diminuição de valores a serem pagos. Trata-se também sobre imaginar formas de circulação alternativas e formas de conversão. Nesse sentido, o IEC criou um sistema de redistribuição semiautônomo, de forma coletiva e reiterativa, onde as regras em torno da melhor prática psicanalítica na instituição apresentam um determinado nível de maleabilidade, sendo elásticas o suficiente para refletir o imaginário do coletivo.

A Clínica é um local para uma reflexão detalhada sobre os desafios e paradoxos do dinheiro. Através de um sistema complexo de redistribuição, o que se questiona é a primazia das semiotizações econômicas (Guattari, 1995). Isso significa dar passos em direção a uma teoria de valor psicossocial, que considera a inter-relação entre economia política e economia libidinal (Guattari, 1995; Klossowski, 2017). Aqui, a semiotização econômica é vista como dependente de fatores coletivos psíquicos e afetos (emoções) que ultrapassam as demandas ideológicas capitalistas. A oposição entre valor de uso e valor de troca é abandonada em favor de um reconhecimento da pluralidade de modalidades de valorização: os valores do desejo, os valores estéticos, os valores ecológicos, os valores econômicos e, principalmente, o valor do sofrimento.

O caixa único é um artefato de redistribuição, semelhante em sua estrutura a alguns mecanismos das primeiras clínicas gratuitas, como o “voucher” psicanalítico (*Erlagschein*, uma espécie de “vale”), um pedaço de papel que estava em ampla circulação nos círculos psicanalíticos na década de 1930. Um psicanalista poderia endossar esse tipo de vale para uma clínica gratuita, como uma contribuição financeira mensal, substituindo seu presente em forma de tempo, sua doação de horas de tratamento que normalmente se esperaria que ele fornecesse pessoalmente. Uma das consequências desse sistema de vouchers, usado pelo próprio Freud, foi que a clínica social foi endossada e sustentada pela comunidade psicanalítica como um todo.

Um Segundo Dispositivo: Terapeutas Associados (TAs)

Este dispositivo estabelece um sistema para lidar com o excedente de pacientes em busca de tratamento no Instituto, encaminhando-os para os consultórios particulares dos jovens psicanalistas mais experientes. Esse encaminhamento acontece sob a condição de que, mesmo que um valor mínimo seja estabelecido para a sessão, o princípio de flexibilidade de valor do IEC seja mantido intacto, o que significa que cada taxa visa observar as circunstâncias objetivas do paciente. Ao compartilhar o excedente de pacientes, a Clínica reduz a sua lista de espera de pacientes e ajuda os terapeutas a iniciar sua própria clientela. O coletivo considera como responsabilidade social cuidar não apenas dos pacientes, mas também dos terapeutas. A inserção desses jovens psicanalistas no universo do trabalho remunerado contribui, por sua vez, para a permanência da psicanálise no mundo.

O projeto de Terapeutas Associados foi concebido seguindo uma lógica institucional extremamente detalhada. Fundou-se um espaço semanal dedicado à reflexão clínica para decidir quais pacientes permaneceriam na Clínica e quais deles seriam encaminhados aos consultórios privados. Assim, elaborou-se uma metodologia baseada em intervisão (ou supervisão clínica entre pares) para apoiar os terapeutas e manter a instituição envolvida nos casos encaminhados. Quando os casos são discutidos nas reuniões dos Terapeutas Associados, parte da responsabilidade pelos casos pode ser compartilhada entre os participantes, construindo um novo tipo de vínculo social de solidariedade.

Este dispositivo, juntamente com a supervisão clínica em grupo, algo central no IEC, aponta para a natureza crucial dos contêineres de grupo para a formação psicanalítica. Nos institutos de formação psicanalítica convencionais, esses contêineres de grupo e suas práticas associadas muitas vezes são escassos.

A densidade peculiar dos contêineres coletivos que caracteriza o Instituto, a "robustez" dos processos coletivos, constitui em si uma dimensão inteira de pensamento infraestrutural. Na esfera desse pensamento infraestrutural, surgem questões sobre

contêineres coletivos e sobre as diferentes "formas" das economias alternativas de cuidado que a psicanálise tem a oferecer. Aqui, uma imagem-chave é a dos rituais de contenção no trabalho de saúde mental, que nos fala das criatividades coletivas envolvidas em fazer e manter um "contêiner coletivo bom o suficiente" para o psicanalista e seu paciente. As questões que se tornam importantes são "quem contém o contêiner?" e "como se realiza esse ato de conter o contêiner?"

Os atos duplos, ou atos concêntricos (como a contenção feita dentro da contenção, ou o sonho feito dentro de um sonho), constituem uma outra categoria crucial aqui (Soreanu, 2019). A supervisão psicanalítica, e especialmente a supervisão em grupo - que é fundamental no Instituto - é um desses atos duplos. As apresentações de casos são, de muitas maneiras, formas de cuidado coletivo. Elas evocam uma imagem de uma reunião coletiva, onde os membros estão passando um objeto (às vezes um objeto bastante pesado) de mão em mão. O ritual é incorporado: envolve várias pessoas sentadas em círculo por um determinado tempo, recebendo, ponderando e passando adiante.

A pessoa que cuida do grupo, o supervisor, encontra-se em uma posição muito particular neste ritual. Sua posição não difere muito daquela de um xamã. Como escreve o filósofo José Gill (1998), o xamã é aquele em uma sociedade primitiva que faz a passagem, para o grupo e para o indivíduo, de um código para outro, de um estado para outro. Com os mitos os quais o xamã utiliza, ele traduz um sistema simbólico para outro, colocando em relação as estrelas e a comida, ou plantas e animais. E aqui o problema da tradução torna-se central. Para o antropólogo Claude Lévi-Strauss (1963), o "complexo xamanístico" envolve o xamã, a pessoa doente e o público que colabora ativamente na cura. Em outras palavras, o coletivo está sempre implicado na cura.

Seguindo o psiquiatra e psicanalista Jean Oury (2009), também podemos discernir a função diacrítica do coletivo e de tais práticas coletivas. O sinal diacrítico é um qualificador atribuído a certos sinais especiais que modificam o som da letra à qual estão anexados. Há sinais diacríticos na medicina também - eles nos permitem diferenciar entre uma doença e outra. Um sinal diacrítico também é um sinal que evita a confusão de palavras (como um acento). Portanto, a dimensão diacrítica trata sobre a diferenciação, sobre a discriminação - ela interrompe o que é serial, amorfo, praticamente inerte, aquilo que é dado como certo ou inexpressivo. Ela age contra a homogeneização, contra a não-inscrição, a não-iniciativa, a estagnação.

Implicações para a Formação Psicanalítica e Éthos de Grupo

As práticas do IEC se baseiam em 19 papéis distribuídos entre 30 terapeutas e supervisores. As funções variam desde os cuidados com a recepção e entrada para pacientes

e terapeutas, passando pelo envolvimento na manutenção do espaço físico, culminando na oferta de sessões de supervisão. Há também processos em vigor que incluem a oferta de assistência aos recém-chegados por parte de terapeutas mais experientes. Essa experiência concede aos terapeutas mais experientes uma maneira de se prepararem para futuros papéis de supervisão. Além disso, ela encoraja e enriquece o processo de escutar os colegas mais jovens.

A questão que surge é: qual é o princípio de troca da instituição? Por que os terapeutas se envolvem nessa experiência que requer esforço, tempo e energia, enquanto permanecem sem uma compensação financeira significativa? Por que manter o engajamento na gestão das atividades da Clínica? O que mantém o coletivo unido, além do interesse em aprender?

As crises pelas quais o IEC passou em 20 anos de existência apontaram para a importância de um *éthos* de grupo. Cada indivíduo entende que seu crescimento pessoal está intrinsecamente ligado ao engajamento espontâneo de uma parte de si mesmo a serviço do outro. Os benefícios derivados desse enriquecimento humano são inestimáveis para nós e para nossos pacientes.

Um grande desafio diz respeito à demanda por crescimento, seja para cuidar dos pacientes que batem às portas da Clínica, seja para a formação de novos terapeutas. No momento, o IEC enfrenta um desafio que é ao mesmo tempo enorme e inegociável: oferecer formação a terapeutas negros e pobres que até agora haviam sido excluídos do ofício elitista da psicanálise. São candidatos que vêm ao IEC nutrindo o sonho de se tornarem profissionais em psicanálise, ao mesmo tempo em que trazem consigo o imenso fardo da exclusão social. Como podemos criar as condições para preencher as lacunas de um sistema escolar e universitário falho através da oferta de formação psicanalítica adequada? Ao reconhecermos a análise pessoal como um dos pilares da formação psicanalítica, como podemos oferecer a tais candidatos um número suficiente de sessões a um custo econômico viável para que possam exercer a prática clínica supervisionada?

Isso reafirma a ideia de que há um nó espesso ou vínculo íntimo entre a transmissão do ofício psicanalítico e as agendas de justiça social. Como a psicanalista Else Pappenheim observou, ao comentar sobre as atividades da clínica gratuita em Viena, nas décadas de 1920 e 1930, "todo médico tinha pacientes não pagantes [...] e cada analista em formação tratava de dois candidatos gratuitamente. [...] [Todos] os analistas tratavam de pacientes na clínica" (citado em Danto, 2005, p. 96). Essa conexão estava intrínseca no contrato psicanalítico inicial. Nas primeiras clínicas gratuitas, analistas didatas, analistas em treinamento e pacientes encontravam-se todos unidos pelo tratamento gratuito. E esse mesmo "nó" também é parte integrante do *éthos* de grupo da Clínica Social do Instituto de Estudos da Complexidade.

REFERÊNCIAS

- Danto, E.A. (2005) *Freud's Free Clinics: Psychoanalysis & Social Justice, 1918–1938*. New York: Columbia University Press. Crossref.
- Dodds, J. (2012) *Psychoanalysis and Ecology at the Edge of Chaos: Complexity Theory, Deleuze, Guattari and Psychoanalysis for a Climate in Crisis*. London: Routledge. Crossref.
- Gill, J. (1998) *Metamorphoses of the Body*. Trans. by S. Muecke. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Guattari, F. (1995) *Chaosmosis: An Ethico-aesthetic Paradigm*. Bloomington: Indiana University Press.
- Guattari, F. (2005) *The Three Ecologies*. London: Bloomsbury.
- Harris, A. (2012) *Gender as Soft Assembly*. New York: Routledge. Crossref.
- Klossowski, P. (2017) *Living Currency*. London: Bloomsbury.
- Lévi-Strauss, C. (1963) The sorcerer and his magic. In C. Lévi-Strauss, *Structural Anthropology*. New York: Basic Books, pp. 167–85.
- Mauss, M. (1990[1925]). *The Gift: The Form and Reason for Exchange in Archaic Societies*. Trans. by D.W. Halls. London: Routledge.
- Morin, E. (2008) *On Complexity*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Oury, J. (2009) *O coletivo*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Russo, J.A. (2012) The social diffusion of psychoanalysis during the Brazilian military regime. In J. Damousi & M.B. Plotkin (eds), *Psychoanalysis and Politics: Histories of Psychoanalysis under Conditions of Restricted Political Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Soreanu, R. (2019) Supervision for our times: countertransference and the rich legacy of the Budapest School. *American Journal of Psychoanalysis* 79(3): 329–51. Crossref. PubMed.
- Swerdloff, B. (2002) An interview with Michael Balint [1965]. *American Journal of Psychoanalysis* 62(4): 383–413. Crossref. PubMed.

Entrevista

RESUMO

"Domingos Sávio Alves, na vida pública foi gigante! Grande, como só podem ser os que são capazes de encarnar, em seu corpo, e durante toda uma vida, a luta que é de muitos, coletiva. Estoico, suportou sem fraquejar toda a fragilidade de seu corpo, porque soube se nutrir do sonho de um mundo mais justo e se fortalecer na labuta diária, pela construção de uma política e um cuidado em saúde mental pública e centrada nos usuários. Foi por duas vezes diretor da Colônia Juliano Moreira, importante cenário da Reforma Psiquiátrica. No período pós-constituição de 1988, foi coordenador de Saúde Mental do Ministério da Saúde, primeiro período da redemocratização brasileira, após ter sido preso na ditadura. Nessa função, que ocupou de 1991 a 1996, produziu os primeiros marcos institucionais pró-reforma psiquiátrica brasileira: a portaria 224, que criou o protótipo dos CAPS [centros de atenção psicossocial], e o projeto que embasou o futuro Programa De Volta para Casa. Seguiu, depois disso, generosamente – uma de suas características mais marcantes – orientando, acolhendo, junto dos companheiros de luta, por uma política de Saúde Mental inclusiva, da qual foi militante eterno. Foi desses homens raros que deixam saudades imensas entre muitos, mas exemplos ainda maiores, nosso consolo." (por Erotildes Leal)

Palavras chaves: Reforma Psiquiátrica, Saúde Mental, Políticas Públicas

Entrevista: Domingos Sávio Alves²

Revista

Qual o impacto que a nomeação do atual coordenador de saúde mental pode trazer para as políticas públicas de saúde mental do Brasil, sobretudo para o campo de álcool e drogas, considerando ainda o contexto de um Congresso Nacional conservador?

Domingos Sávio Alves

É evidente que uma política dessa complexidade, que tem menos de trinta anos de organização nacional em contraposição a outra forma de cuidado, que conta com mais de duzentos anos, sofre um impacto com a nomeação para a coordenação da política nacional de saúde mental de uma pessoa que possui uma trajetória diferente e afastada das diretrizes

¹ Entrevista originalmente publicada pela Trabalho, Educação e Saúde, V.14 no1, 2016. Os editores da Espiral agradecem a concessão da TSE para a partilha desta contribuição histórica.

² Domingos Sávio do Nascimento Alves foi médico neurologista e sanitarista, especializado em Psiquiatria Social pela Escuela Nacional de Salud Pública Sergio Arouca e pela Fundación Oswaldo Cruz (ENSP/Fiocruz). Foi por duas vezes diretor da Colônia Juliano Moreira e presidente do Instituto Franco Basaglia. Domingos Sávio faleceu em junho de 2023.

que sustentam a reforma psiquiátrica. Isso representa uma guinada que, do meu ponto de vista, tem impacto, sim. No desenvolvimento da reforma psiquiátrica, sempre foi possível contar com coordenadores que tinham clareza da necessidade de mudar o modelo assistencial, tal como expresso na I Conferência Nacional de Saúde Mental, de 1987, e na Declaração de Caracas, de 1990. Assim, quando é nomeada uma pessoa que tem dilemas e dúvidas em relação à pertinência dessa política, assumem-se riscos importantes para a velocidade de sua consolidação.

Revista

Como o senhor avalia os serviços oferecidos à população pela rede de atenção psicossocial?

Domingos Sávio Alves

Considerando que o principal serviço do cuidado, da atenção psicossocial são os centros de atenção psicossocial, os CAPS, eu analiso a política como exitosa, do ponto de vista da implantação e da rapidez de difusão desses serviços. A regulamentação é de 1991. Temos hoje 2.200 CAPS. Esses serviços, que são os principais para a substituição da internação e do hospital psiquiátrico, tiveram um incremento importante em todo o país. Não se trata de um esforço localizado, ainda que haja uma distribuição regional heterogênea. A cobertura é próxima de 0,7 por 100 mil habitantes, que é considerada boa. A expansão desses serviços, em termos quantitativos, é positiva, mas há também o reconhecimento de sua qualidade. O segundo serviço, também importante, são os residenciais terapêuticos/lares abrigados. Apesar de ainda existirem em pequeno número, mais de quatro mil pessoas já foram beneficiadas dentre as oitocentas residências terapêuticas implantadas. Hoje, ainda existem vinte mil pessoas hospitalizadas. Portanto, esse é um serviço dispositivo que precisa ser ampliado. São serviços dispositivos fundamentais, que expressam o compromisso ético da reforma psiquiátrica com aquelas pessoas que permaneceram por longo tempo internadas em hospitais psiquiátricos e que não têm uma casa/família para a qual retornar após a desospitalização. Outro componente também exitoso da política é o número de bolsistas do programa “De volta para casa”, lei federal n. 10.708/2003 que institui o auxílio reabilitação psicossocial para pacientes com transtornos mentais egressos de internações; e, antes ainda, lei municipal n. 3.400/2002, do Rio de Janeiro, que também concede bolsa de incentivo para integração de paciente com transtorno mental e história de longa permanência institucional na comunidade. Do ponto de vista da implantação dos elementos de suporte ao processo de desospitalização, estamos caminhando na direção certa. Mas persistem dificuldades na relação entre a atenção básica e a saúde mental, no atendimento no hospital geral e na questão de álcool e drogas.

Revista

Tanto o ministro da Saúde quanto o recém nomeado coordenador de saúde mental, ao mesmo tempo em que fazem um discurso de defesa da reforma psiquiátrica, insistem que ela deve ser aprimorada. O que o senhor pensa a respeito? Quais ações seriam ainda necessárias para que a reforma se aperfeiçoe, caso o senhor considere que precisa ser aprimorada.

Domingos Sávio Alves

A primeira consideração que eu gostaria de registrar é que toda política pública necessita de aprimoramento. Políticas públicas têm que ser aprimoradas e avaliadas, e isso é um conceito importante, não deve ser uma particularidade da reforma psiquiátrica. Mas não me parece que a proposta de aprimoramento do atual ministro e do coordenador sejam semelhantes às que eu destaco. Apesar de defenderem a lei n. 10.216/2001 [que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas com transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental], eles têm uma perspectiva de humanização do hospital psiquiátrico que aponta para o fortalecimento dessa forma de cuidado. Evidentemente, as medidas de humanização são importantes e vêm sendo tomadas regularmente desde a década de 1990. Mas afirmo que uma política que indique a continuidade da hospitalização vai contra a lei. E não se trata de uma lei autoritária. Ao contrário, é o resultado e uma conquista de uma mobilização social intensa que envolveu, durante 12 anos, gestores, familiares, profissionais de saúde e usuários. O artigo quarto da lei determina que uma pessoa só pode ser cuidada em hospital psiquiátrico se não houver outro recurso terapêutico disponível. O aperfeiçoamento que eu indico vem sendo discutido e defendido em vários espaços. Recentemente, concluímos um seminário, promovido pela Organização Mundial da Saúde, a Organização Pan-Americana de Saúde, o Ministério da Saúde, a Plataforma Gulbenkian para a Saúde Mental Global e a Fundação Oswaldo Cruz, cujo relatório final elenca 21 recomendações para o aprimoramento da reforma psiquiátrica. Isso, por si, já explicita o reconhecimento da necessidade de aprimoramento, mas tais recomendações têm como eixo qualificar e de modo algum retroceder em relação ao processo em curso.

Revista

No atual cenário político, quais são os desafios estratégicos, de caráter mais imediato ou não, a serem enfrentados pela reforma psiquiátrica?

Domingos Sávio Alves

Para abordar esses desafios, tenho que fazer uma breve introdução. O cenário político é um cenário de baixíssima governabilidade, e isso já vem se dando há um ano, em decorrência

das práticas de uma oposição que não aceita o resultado das eleições presidenciais e também da atuação de uma mídia majoritariamente militante na propagação dessa agenda negativa. Associa-se a isso uma crise econômica decorrente da crise política, que seguramente vem afetando as políticas públicas, as políticas sociais. Temos que considerar que há erros do governo e existe esse conflito, algo que podemos pensar como um ‘patrocínio da intolerância’, que é um elemento grave no cenário político e que repercute na economia. Nessas circunstâncias, o principal desafio é reverter, imediatamente, a nomeação do atual coordenador. Considerando que o conjunto de profissionais engajados na reforma psiquiátrica, majoritariamente, corroboram as críticas que mencionei anteriormente, devemos buscar, de forma política civilizada, franca e resoluta, a revogação dessa nomeação, que foi precipitada e equivocada. Tal nomeação não representa o momento atual da assistência psiquiátrica do país, e essa luta deve ser o primeiro movimento.

Revista

O senhor mencionou uma ação de caráter imediato. Considerando os desafios de curto e médio prazo, o que destacaria.

Domingos Sávio Alves

Identifico uma postura que, por vezes, assumimos no âmbito da gestão e que deveria ser mudada. Trata-se de continuar transferindo para o nível federal a responsabilidade de tudo que possa acontecer. Temos um capital político acumulado nos últimos vinte anos que não apenas nos autoriza, mas nos obriga a continuar fazendo bem, e melhor ainda, o que já vínhamos fazendo. É isso que nos legitima. Temos colocado em prática um tipo de cuidado que é, indiscutivelmente, superior ao que vinha sendo prestado. Portanto, nos cabe assumir nossas responsabilidades, cuidar dos nossos serviços e fazer uma forte articulação com estados e municípios e, sobretudo, com usuários e familiares. O SUS [Sistema Único de Saúde] não é somente o Ministério da Saúde. Nesse cenário político adverso, esses são desafios que se apresentam para a gente. Uma questão específica, por exemplo, que tem que ser enfrentada é a questão de álcool e drogas. Temos que lidar com esses problemas de saúde apoiados pelas novas propostas em curso, por um novo tipo de cuidado que se contraponha ao tratamento moral hoje hegemônico. Não tenho dúvida em afirmar – e tenho feito isso em diversas ocasiões – que existem estados cujas leis votadas para a saúde mental violam a legislação federal ao fortalecerem o cuidado por meio de *comunidades terapêuticas*. É uma contradição que se agrava quando percebemos que o próprio governo federal financia esses projetos, cuja referência é o cuidado moral. Eu sei que parte dessa responsabilidade é nossa, por não termos conseguido prover um cuidado adequado e eficaz para esse tipo de transtorno mental. Contudo, agora que, do ponto de vista do financiamento

e da diretriz política, temos instrumentos que sustentam outras práticas, devemos nos apropriar desses recursos para expandir a atenção baseada nos CAPS ad e demais dispositivos, como as unidades de acolhimento e consultórios na rua, para mudar essa situação da reinstitucionalização, que tem se tornado forte nos últimos anos.

Revista

Como as instituições de ensino poderiam colaborar com o enfrentamento de tais desafios?

Domingos Sávio Alves

Primeiro, eu gostaria de fazer uma consideração breve. Em geral, as instituições de ensino formam pessoas para o cuidado individual. A formação no campo da saúde não visa o cuidado coletivo. Há uma negação constante dessa perspectiva da saúde pública/coletiva e uma dificuldade de transmitir às pessoas em processo de formação, ou mesmo de capacitação, a necessária interlocução entre as diversas disciplinas. Isso se aplica ao ensino superior e ao ensino técnico. O ensino tende a reproduzir a hierarquia que tradicionalmente se observa no hospital. A hierarquia do conhecimento e do poder que se exerce no cotidiano: o médico dá ordens para a enfermeira, que dá ordem para o técnico, que vai construindo uma prática de segmentação. Essa reprodução ocorre mesmo em serviços abertos. As instituições de ensino deveriam ter o cuidado de, reconhecendo as especificidades de cada profissão, de cada especialidade, fortalecer e disseminar a necessidade de construir um conhecimento interdisciplinar. Vou retomar aqui a questão do cuidado em álcool e drogas, pois acho que encontramos aí um papel importante para as instituições de ensino. Atualmente, o espaço que o *tratamento moral* tem ocupado mantém relação com a atuação das instituições de ensino que, por exemplo, não ensinam, e isso seria realmente o mínimo, que as substâncias devem ser avaliadas do ponto de vista dos seus malefícios à saúde, e não do ponto de vista do catálogo da polícia federal, cuja lógica se baseia na criminalização. Isso é importante, e cabe às instituições de ensino incorporarem esse tema ao currículo. Outra questão, que envolve um elemento fundamental para a assistência, para o cuidado, é a integração entre a saúde mental e o campo da chamada medicina geral. Há uma dificuldade gritante em cuidar das emergências no hospital geral, há um déficit de leitos que tem que ser considerado. E também a questão da relação com a atenção básica. Em algumas cidades do interior, essa integração tem se mostrado forte, ao passo que em grandes cidades ela se dá de modo frágil e fragmentado. Isso é reflexo também de uma hegemonia do ensino baseado em serviços psiquiátricos tradicionais. Essa é uma preocupação que eu gostaria de ressaltar. Por último, ainda no que diz respeito às instituições de ensino, é importante fomentar crescentemente a pesquisa, tanto qualitativa quanto quantitativa. Os resultados de pesquisa têm o poder de ajudar a sustentar um discurso, para que possamos ter também uma

sustentação científica renovada, além da sustentação política e a legitimação social adquiridas pelo processo de reforma psiquiátrica.

NOTAS

1 Entrevista concedida ao Grupo de Trabalho em Saúde Mental, do Laboratório de Atenção à Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz (GTSM/Laborat/EPJSV/Fiocruz).

2 A nomeação em pauta é a do médico Valencius Wurch, que foi diretor da Casa de Saúde Dr. Eiras, de Paracambi. Esta instituição foi denunciada por maus-tratos aos pacientes, confirmados em relatório do ano 2000 da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados e em auditoria especializada do Ministério da Saúde. Por ordem judicial, esse manicômio psiquiátrico foi fechado em 2012.

O simulacro narcísico da branquitude e a ausência da barreira da compaixão¹

Augusto M. Paim²

Ignácio A. Paim Filho³

RESUMO

Esse texto tem por objetivo estabelecer um diálogo interrogativo e propositivo com o pensar narcísico, que sustenta a ideologia de poder centrada na Branquitude, com seus efeitos deletérios na criação e manutenção do racismo estrutural, com sua forma social escravocrata. Compreendemos que esse processo de hierarquização dos povos, criador do postulado de raça, se faz sob o escopo da ausência da barreira da compaixão, deixando-se levar pela crueldade humana. Tal ausência propicia condições para a desmontagem da falácia do “ser civilizado” - com seu “bem-estar narcísico” - proposto por princípios, supostamente éticos, de uma lógica eurocêntrica.

Palavras-chaves: narcisismo, racismo, branquitude, semelhante, empatia e compaixão

“A ausência de barreira da compaixão acarreta o perigo de que essa união dos institutos cruéis com os erógenos, ocorrida na infância, venha se mostrar indissolúvel mais tarde” (Freud, 1905, p. 101).

“O amor por si próprio só encontra uma barreira no amor pelo outro [*Fremdliebe*], no amor por objetos” (Freud, 1930, p. 176).

Em março de 1914, em Viena, Freud publica o texto: *À Guisa de Introdução ao Narcisismo*. Esse texto dá sequência às proposições freudianas edificadas no trabalho de 1913: *Totem e Tabu*. Tais narrativas fazem a interlocução entre as origens e destinos do complexo de Édipo, que permite estruturar um pensar sobre a constituição do sujeito e da ordem social. De um lado temos a presença necessária de nos constituirmos como narciso, tempo primeiro que nos retira do desamparo absoluto; do outro lado, temos a necessidade de fazermos rupturas nessa plenitude em nome do Eu e dos Nós - do individual e do coletivo - intercâmbio e travessia, imprescindível, do narcisismo ao Édipo. Essa configuração, que remete a uma hipotética antropologia psicanalítica, revela, entre muitos de seus elementos, o conflito entre o ser a lei em si mesmo e o estar subordinado à lei. Essa que deveria, com suas singularidades, sustentar a pertinência das igualdades, ou seja, nas palavras de Boaventura

¹ Este artigo é uma ampliação do ensaio publicado na Revista CULT - ano 26; agosto 2023; edição 296. Essa versão está no prelo para publicação na Revista Espiral - Instituto de Estudo da Complexidade - Vol.6, 2023 .

² Psicanalista, membro associado do CEPdePA, mestrando do PPG em psicanálise da UFRGS.

³ Psicanalista, escritor, membro titular e didata da SBPdePA, membro pleno do CEPdePA.

Santos: “Uma igualdade que reconheça as diferenças e uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (2003, 56). Tal proposição implica na imposição de pensarmos sobre as vicissitudes do narcisismo, com seus imperativos de dualidade, em sua interação com as demandas edípicas, marcadas pela eterna presença do terceiro, tanto no “bem-estar” quanto no “mal-estar”, que habita em nós e na cultura.

Pelo viés do “bem-estar”, deparamo-nos com os desdobramentos de um narcisismo atravessado pela presença da marca da alteridade, o que implica na possibilidade de renúncias em prol de um convívio hospitaleiro consigo e com o outro: pré-condição para um devir ético. Condição que implica na viabilidade do acontecer de um viver criativo, que a intimidade com uma adequada resolução do desejo narcísico *versus* o edípico, permita. Nesse território se criam condições para o trabalho da *empatia*, bem como para acontecer a *barreira da compaixão*. Esses dois atributos - empatia e compaixão - remetem ao desafio de podermos nos colocar de forma reflexiva e propositiva no lugar do outro, tendo como sinalizador a desereotização da crueldade e erotização do amor. A grande aquisição cultural da cria humana em seu processo de hominização: a dor do luto, pela incompletude perdida, pondo-se a trabalhar pela construção de pontes entre o mundo distópico das idealizações - autocentramento do Eu - e o mundo utópico dos ideais - o descentramento do Eu. Nesse sentido, evocamos o pensar freudiano sobre o sentir e o social: "Finalmente os sentimentos sociais que se calcam em nossas identificações com outros semelhantes também se baseiam no Ideal-de-Eu compartilhado em comum" (Freud, 1923, p.47).

Antes de avançarmos em nossas considerações pensamos ser pertinente fazermos um breve recorte, uma vez que essas expressões, empatia e compaixão, carregam consigo múltiplas possibilidades de entendimento, visando nos posicionar, mesmo que de forma especulativa, sobre uma hipotética compreensão metapsicológica sobre elas. Freud, em 1921, referindo-se a empatia, em seu vínculo estrutural com a identificação, comenta: “Partindo da identificação, um caminho leva pela imitação até a empatia, isto é à compreensão do mecanismo que nos torna possível sobretudo uma tomada de posição em relação a outra vida anímica” (Freud, 1921, p. 185). Nesse caminho, logo em seguida, Freud acrescenta, que esse processo tem por consequência o anúncio de uma dissociação entre o bem e o mal, fazendo com que: “[...] se restrinja a agressão contra a pessoa com o qual nos identificamos, que a poupemos e lhe oferecemos ajuda (Freud, 1921, p. 185). Diante dessa assertiva brota algumas interrogações: se poupamos da nossa agressividade, em relação a aqueles com os quais nos identificamos (portanto somos empáticos) que destinos damos a nossa agressividade, ou ainda crueldade, quando nos deparamos com pessoas que não nos identificamos? *Qual tomada de posição*, decorrente das demandas do inconsciente, *em relação a outra vida anímica*, quando do encontro com aquele que revela a nossa transitoriedade, ou ainda, nossas fragilidades? No caso da necessidade imperiosa de racialização do outro vamos ter uma apresentação de um cenário propício para os transbordamentos da agressividade,

com suas atrocidades, não sobre aqueles que são considerados com semelhantes (ímortais), mas sim sobre aqueles que são vistos, pensados e colocados na condição estrangeiros, ou seja, um não semelhante (mortais): *vidas anímicas* que não importam. Portanto, a empatia requer o reconhecimento do outro como um semelhante - àqueles com quem comungamos nossos registros identificatórios, podendo serem tomados como modelo. Em termo da ordem social representa o que Freud chamou de *empatia social* (Freud, 1923, p. 47), meio pelo qual a rivalidade dentro dos coletivos pode ser mitigada, em prol do bem estar da civilização. Nesse caminho, temos na cultura brancocentrica, a empatia entre o povo branco calcada manutenção de um Ideal-de-Eu em comum, hipertrofiado pelas idealizações do Eu-ideal, tecendo as condições para a criação de um Eu supremo, que tem como contrapartida a “anti-empatia” com o povo negro, portador nesse contexto de um Eu desvalido. Aqui temos a presentificação da impossibilidade do estabelecimento da *barreira ao amor próprio* (narcísico) em função do outro, mas não outro qualquer, mas sim daquele, que palavra alemã *Fremdliebe* denuncia, o dessemelhante: “amar o que é o estranho, alheio, diferente” (NT. 1921/2020, p. 231).

A respeito da compaixão - *o sentir junto* - tem uma íntima relação com empatia. Tal condição implica na possibilidade de se deter diante da dor do outro e, ao mesmo tempo, de implicar-se e responsabilizar-se pelo processo de transformação desse sofrimento: que é do outro, mas também é nosso - a identificação como elemento mediador, produzindo vínculos entre o conhecido no outro e o desconhecimento em mim. Freud seguindo essa concepção, em 1895, discorrendo sobre as vicissitudes da vivência de dor, nos alerta para a importância percepção do (re)encontro com a dor e o desenvolvimento medidas protetivas, que sinalizam para “o valor da *compaixão* de uma percepção” (1895, p. 209). Diante dessa compreensão, estruturar a barreira da compaixão remete a uma dupla função, de um lado, deter nossa autodestrutividade e, de outro, seu derramamento sobre a cultura, ou melhor, sobre o que são concebidos como os *intrusos*.

Quanto ao “mal-estar”, está intrinsecamente relacionado com a manutenção das vivências narcísicas, com seus desejos de satisfação irrestrita, as quais perpetuam o não reconhecimento da presença do outro enquanto um semelhante, com suas diferenças e o não reconhecimento dos limites impostos pelos interditos, que deveriam constituir nosso processo de nos tornarmos humanos. Sob essa conjuntura estamos inseridos em uma ordem que não referenda o pacto civilizatório, instaurado pela horda fraterna, marcada pelo registro da renúncia coletiva à satisfação pulsional plena. Nesse cenário, reafirmamos, os sentimentos sociais sofrem um *apartheid*, de um lado as identificações com aqueles considerados como semelhantes, em nome de um ideal narcísico compartilhado de pertencimento; por outro, demarcam-se as desidentificações, que visam criar os não semelhantes, em prol de um ideal narcísico compartilhado de exclusão. Por esse caminho, estão dadas as condições para o estabelecimento das hierarquizações das raças, dos gêneros, das classes e das religiões, como

também, da natureza. Nas palavras de Mbembe, “[...] a colonização moderna foi uma das filhas diretas das doutrinas que consistiam em classificar os seres humanos e dividi-los em dois grupos: os que contam e são contados, por um lado, e o “resto”, por outro lado, aqueles que devemos chamar de “resíduos” de seres “humanos” ou ainda “dejetos de seres humanos”” (2019, p. 243). Nesse estado hegemônico, assentada no racismo estrutural, a dinâmica do sofrimento social e individual se faz mediada por uma ideologia de poder absoluto, regida pelos que detêm o princípio de ditar os padrões de universalidade. Universal de quem e para quem? De brancos para brancos? Enredo incitador para viabilizar um destino, para sua desmedida pulsão de destruição, sobre aqueles que não contam?

Esta breve e circunscrita narrativa sobre as origens do “bem-estar e o mal-estar” na cultura e no sujeito tem por objetivo constituir-se num ponto de partida para nos debruçarmos, em especial, sobre o “mal-estar” instaurado pelo simulacro narcísico da branquitude - Eu sou, porque vocês não o são - sobre o povo negro, racializando-o em nome do seu “bem estar”. Recordamos que esse *modus operandes* da branquitude vai instalar-se, com outras especificidades, após a abolição da escravatura, quando da necessidade de determinar os diferentes tipos de humanidade, que mantivesse a ordem escravocrata vigente, porém com uma outra roupagem. Compreendemos que a partir desse contexto vai construir-se no Brasil, o que Sodré chama, da *forma social escravista* (2023, p. 91). Esta que vai buscar instrumentalizar maneiras de demarcar as relações entre o colonizador e o colonizado, que o advento povo negro liberto provocou. Nesse sentido reverbera em nós suas palavras:

“De fato o racismo exacerba-se quando o dessemelhante (o escravo, controlado como mero objeto mantido a distância física e social pelo senhor) começa a tornar-se semelhante (o liberto, suscetível de assimilação ou de semelhança social com o antigo senhor) e, deste modo, passa a ser conotado existencialmente como *intruso*” (Sodré, 2023, p. 71).

Seguindo esses traçados temos, explicitado no universo brancocentrico, a inversão catastrófica da filosofia Ubuntu, originária dos povos africanos, com seus princípios orientados pelo viver com e na compaixão - Eu sou, porque nós somos.

Penetrar nessa problemática, do *narcisismo das pequenas diferenças*⁴ (Freud, 1930, p. 367) pautado pelo horror a semelhanças, que nos constitui enquanto coletivo humano, requer alguns apontamentos prévios. Compreendemos a branquitude a partir do que ensina Cida

⁴ Este conceito vai estar atrelado ao pensamento freudiano, principalmente, pelo viés da sua potencialidade de produzir entranhamento e hostilidade na humanidade, a partir de diferenças que anunciam semelhanças. Nesse sentido, em 1918, fundamenta a **“rejeição narcísica das mulheres pelos homens”** (p. 184) em decorrência do anúncio da realidade da castração. Seguindo este pensar, em 1921, nos relata **“a prontidão para o ódio”**, que os detalhes das diferenças, por exemplo, entre os povos produz, atravessadas por um “narcisismo que anseia por autoafirmação”, ao deparar-se, nesse encontro, com **“irregularidades em suas formações individuais”** (Freud, 1921, p.175). Ao alcançar o texto de 1930, que versa sobre o “Mal-estar na cultura”, Freud, pontua o processo do *narcisismo das pequenas diferenças* como elemento operador para a exteriorização da agressividade de um coletivo humano sobre o outro. Dando continuidade a estas proposições, destaca a dificuldade da ordem social de encontrar caminhos mais adequados para mediação da sua força destrutiva, que pode culminar na **“miséria psicológica da massa”** (Freud, 1930, p. 368). Entendemos que a ideologia, que orienta os preceitos da branquitude, exemplifica, de forma modelar, o fato das diferenças produzirem desigualdades.

Maria Bento: “[...] pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visam manter seus privilégios [...] Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”” (2022, p. 18). Destacamos do seu pensar o “pacto narcísico da branquitude” - aliança predominantemente inconsciente, por vezes consciente, que visa manter e ampliar o legado de privilégios simbólicos e materiais herdados, para os descendentes dos colonizadores do velho ao novo mundo. Compreendemos este pacto como representante maior para dar sustentabilidade à transformação no contrário, vivida de forma massiva pelo povo branco. No universo brancocêntrico, o que eticamente remeteria ao “mal-estar”, muda de sinal e passa a ser concebido como “bem-estar”. Este peculiar “bem-estar” se instrumentaliza via o pacto racista, o par complementar do *pacto narcísico*. Estes, em seu processo de criar subalternos, “*dejetos de seres humanos*”, buscam fazer dos não brancos, os que estão destinados a viver o “mal-estar” criado, desenvolvido e mantido pela branquitude, do Brasil colonizado pelo europeu, ao Brasil colonizador de seu próprio povo. Terreno fértil para proliferação indiscriminada das *lembranças encobridoras* (Freud, 1901) - histórias contadas e recontadas pelo e em prol do conquistador de ontem, bem como ao de hoje - que tem por objetivo manter afastado da percepção/consciência a representação incompatível, por ser portadora de uma verdade que não pode ser reconhecida: o passado/presente do *existir violentamente* (Brun, 2021, p. 17) do sistema social, político e econômico, com seus desdobramentos em nossa subjetividade, regidos pela branquitude: “Por mais éticos que nós, brancos, possamos ser no plano individual, a nossa condição de branco num país racista nos lança numa experiência cotidiana em que somos violentos apenas por existir” (Brun, 2021, p. 18). Tudo isso significa que a violência histórica, do racismo, que remete a origens dos tempos e, de forma peculiar a partir do Brasil república, denota o não querer saber do povo branco, do seu vasto legado de comprometimento com a política do esquecimento, do seu protagonismo para a manutenção da violência racial na vida cotidiana, com suas interrelações com a permanências dos privilégios (*Privilegium: Privu/individual; Legium/lei*) brancos.

Sabemos que, desde o processo colonizatório, os povos originários e africanos vêm sendo constante e eternamente violentados. Tal regime ampara-se, muitas vezes, em pressupostos teóricos, como o mito da democracia racial e da meritocracia - estado regidos por uma mediocridade branca que exige a excelência do negro. Essa perspectiva é condizente com a cosmovisão branca universalista, que coloniza os corpos, as mentes e as concepções culturais dos racializados, visando a dessubjetivação de suas singularidades e a petrificação da subjetividade da barbárie do povo branco. Barbárie encenada de forma trágica, por exemplo, em relação aos cuidados do humano branco, *os que contam e são contados*, com a humanidade do outro semelhante e da natureza, os quais são considerados por eles como o “resto”, os “resíduos”. Nesse sentido, Freud, em meio a muitas dissonâncias, mas em consonância com seu tempo - enquanto sujeito branco europeu - carrega consigo a ideia que

a natureza é uma das fontes de sofrimento para o ser humano: “A principal tarefa da cultura, sua autêntica razão de ser, é nos defender contra a natureza” (Freud, 1927, p. 246). A qual cultura se refere? A natureza é problema ou solução para um autêntico “bem-estar” coletivo? Interrogantes inquietantes que direcionam nosso olhar para a ordem cultural estruturada pelo sistema capitalista, que tem no norte global suas referências, que partem do pressuposto que a sua humanidade não faz parte da natureza. Nesse sentido, a natureza existe, assim como os demais povos, para servi-los. Por esse caminho o estado de natureza pede a reintegração da totalidade do coletivo humano às suas origens: também somos seres da natureza. Nosso “bem-estar”, centrado no reconhecimento da alteridade, está atrelado à conjunção e, não cisão, entre a natureza e a cultura.

Avançando por esse caminho, em direção à ruptura do narcisismo da psicanálise e dos psicanalistas, uma constatação que permanece não registrada em nossa bibliografia conceitual é que, ao mesmo tempo em que o berço da psicanálise discorria sobre a essencialidade da castração como pré-requisito para o exercício do recalque, desmentia completamente o histórico de identificações projetivas mortíferas do continente europeu sobre a África e as Américas. Fato anti-analítico, que denuncia como a dita civilização europeia foi sustentada não pela renúncia pulsional do bando de irmãos brancos, mas sim pelo regime de expurgação absoluta de seus componentes tanáticos sobre as colônias: ecocídio, genocídios, racialização e escravidão. Neste, encontramos o funcionamento do “bem-estar” branco - ação predatória que visa perpetuar o mal-estar civilizatório do racismo - por detrás do semblante do ápice do crescimento humano. Quando rompemos com a lógica da hegemonia e do desenvolvimentismo universal, abrimos não apenas a porta para uma concepção pluriversal sobre a humanidade, mas também retiramos a viseira que nos impedia de ver a falácia altamente destrutiva do “bem-estar” brancocentrado como ideal da cultura: um “bem-estar” construído sob o extermínio simbólico e objetivo de diferentes povos, de diferentes culturas e diferentes ecossistemas. Recordemos que para Freud (1905, p. 101) a crueldade *tem uma relação estreita com o caráter infantil* e, ainda, assinala que o *empecilho [...] se deter ante a dor do outro, a capacidade compaixão, forma-se relativamente tarde*. Compreendemos que esse tarde se faz em relação a resolução da conflitiva edípica. Sendo assim, a crueldade para com o outro está para o narcisismo, do mesmo modo que a compaixão está para o Édipo.

Seguindo esse pensar, nos reencontramos com o Freud dissonante, que nos alertará quanto aos perigos de uma entrega incondicional ao narcisismo dos primórdios. Não ao acaso, partiu do patológico para pensar o narcisismo estrutural. Esse território do patológico nos fornece uma certa indicação para olharmos a branquitude, enquanto condição coletiva, como um sintoma que remete às vicissitudes de um Eu que se crê autocentrado e megalomaniaco - *união dos instintos cruéis com os erógenos, ocorrida na infância, se mostra indissolúvel* - intensidade essa que vem para sobrepor a realidade imposta pela castração. Esta que tem a aspiração de ser uma organizadora da psique e da cultura. Portanto, uma crença delirante de

ocupar o lugar mítico de núcleo civilizatório universal, que esconde a perversão do racismo, mas que, na raiz, declara o arranjo de um povo adoecido, pobre simbolicamente e que não é capaz admitir o dever de novas existências. E se, nos reportarmos ao adoecimento psíquico vivido pelas massas, há de se psicanalisar a brancura, entendendo-a não apenas como herdeira de privilégios a serem questionados, mas como propagadora de um câncer social, que extermina não apenas vidas humanas no real, mas a vida em si, que não está e nem nunca esteve submetida a qualquer forma de normatização ou hegemonia. Diante dessa percepção lembramos Brum: “Quando me refiro a escutar aqueles que sempre foram tratados como subalternos, não é apenas abrir os ouvidos, mas dividir o poder. O que chamamos civilização foi protagonista de um momento único; aquele em que a espécie que sempre temeu a catástrofe se tornou a catástrofe que temia” (2021, p. 99). A urgência deste ato - marcado por uma divisão de poder - requer o assassinato simbólico, em primeiro lugar, deste simulacro narcísico da branquitude - a catástrofe em si - que contamina de forma virulenta todo o discurso e as ações dissidentes em relação ao *status quo*. Tudo isso se faz necessário em nome de reparação histórica, com afrodescendentes e os povos originários, e suas implicações no dever de uma nova humanidade, em que os ditos subalternos, com suas intimidades com a natureza, guiados por um saber ancestral, podem operar em prol de um novo tempo.

Concluindo essa proposta discursiva, retomamos a ferida narcísica provocada pela psicanálise no Eu da humanidade: “O eu não é senhor em sua própria casa” (Freud, 1917, p. 178). Este golpe ao nosso narcisismo, vai se tornar insuportável para a branquitude, sendo um dos fatores envolvidos na gênese da violência racista, que atravessa a organização econômica, política e social. Sendo assim, a barreira da compaixão, como elemento mediador do laço social, não pode ser pensada em separado dos destinos do desejo narcísico. Diante desta ferida, com seus desdobramentos tanáticos, deparamo-nos com a necessidade de que, no processo de concebermos uma única raça - a raça humana - essa seja calcada em uma ressignificação do pacto civilizatório, agora instaurado sobre o primado da compaixão. Tempo de operacionalizar a proposição insurgente de Fanon, em seu livro *Condenados da Terra*, de 1961: "Decidamos não imitar a Europa e orientamos nossos músculos e cérebros numa nova direção. Esforcemo-nos para inventar o homem total que a Europa foi incapaz de fazer triunfar" (2022, p. 325) .

REFERÊNCIAS

- Bento, C. (2022). O pacto narcísico da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras.
- Brum, E. (2021) Banzeiro òkòtó: Uma viagem à Amazônia Centro do Mundo. São Paulo: Companhia das Letras.
- Fanon, F. (2022). Os condenados da terra. Trad. L. F. Ferreira. Rio Janeiro: Zahar. (original publicado 1961).

Freud, S. (2003). Notas a projeto de uma psicologia: as origens utilitaristas da psicanálise (Trad. O. F. Gabby Jr.). Rio de Janeiro: Imago (original publicado em 1895/1950).

_____. (1969). Lembrança da infância e lembranças encobridoras. In: Sobre a psicopatologia da vida cotidiana; *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. 06..Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1901).

_____. (2016). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentada de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901-1905). *Obras completas de Sigmund Freud*, v. 6 (Trad. P. C. Souza). São Paulo: Companhia das Letras (original publicado em 1905).

_____. (1969). Totem e Tabu. In:_____. *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. 13.Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1913).

_____. (1969). Uma dificuldade no caminho da psicanálise. In:_____. *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. 17.Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1917).

_____. (2004) À guisa de introdução ao narcisismo. In: *Escritos da psicologia do inconsciente* (L. A. Hans, Org.), v. 1. Rio de Janeiro: Imago (original publicado em 1914).

_____. (2007) O Eu e o Id. In _____. *Escritos sobre a psicologia do inconsciente*. Trad. L. A. Hans. Vol. 3. Rio de Janeiro: Imago (original publicado em 1923).

_____. (2014). Futuro de uma ilusão. In: Inibição, sintoma e angústia, O Futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929). *Obras completas de Sigmund Freud*, v. 17 (Trad. P. C. Souza). São Paulo: Companhia das Letras (original publicado em 1927).

_____. (2020). Psicologia das massas e análise do Eu. In _____. *Cultura, sociedade, religião*. Trad. M. R. S. Moraes. *Obras incompletas de Sigmund Freud*. Belo Horizonte: Autêntica. (original publicado em 1921)

_____. (2020). O mal-estar na cultura. In _____. *Cultura, sociedade, religião*. Trad. M. R. S. Moraes. *Obras incompletas de Sigmund Freud*. Belo Horizonte: Autêntica. (original publicado em 1930)

Mbembe, A. (2019). Sair da grande noite: ensaios sobre a África descolonizada. Trad. F. Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes.

Santos, B. S (2003). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Sodré, M. (2023). O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis, RJ: Vozes.

Racialidade em questão: teoria e clínica psicanalítica do racismo no Brasil

Sumário

Luciano Dias¹

RESUMO

Resenha de: SALES, Jôse. *Racismo no Brasil: um olhar psicanalítico*. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

Palavras chaves: Psicanálise, Racismo, Subjetivação, Transgeracionalidade

No final de 2019 a editora Autografia publicou o livro *Racismo no Brasil: um olhar psicanalítico*, fruto da tese de doutoramento de Jôse Sales defendida naquele mesmo ano no Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Se o livro tinha uma importância temática inegável ao aproximar a Psicanálise do racismo, sua relevância pode ser anunciada também pelo momento preciso de seu lançamento em que o debate público e interno sobre a psicanálise não se encontrava no mesmo patamar de circulação que observamos hoje. Sobre isto, aliás, é digno de nota a “Introdução” do livro em que a autora relata seu encontro com o tema e o receio que a problematização da questão não encontrasse respaldo e legitimidade no Programa de Pós-graduação e na comunidade de psicanalistas.

Além da “Introdução”, o livro em questão é composto de três capítulos e das “Considerações Finais”. Esta última expressa, pela via de um depoimento, o apagamento de autores negros pela hegemonia do discurso psicanalítico no Brasil. O primeiro capítulo, intitulado “Tabu do racismo”, é dedicado a uma circunscrição da racialidade e sua tessitura no tecido social brasileiro. O segundo, “O mito negro e o processo de constituição subjetiva”, demarca os principais operadores psicanalíticos que conferem forma à incidência racial na montagem das subjetividades. Finalmente, no terceiro, “A exclusão do social e discriminação dos negros: questões para a clínica”, como já se evidencia no título, são levantadas algumas direções da dimensão clínica que acompanha a diferença imposta pela marcação racial.

O que desenvolvo a seguir são alguns comentários sobre a obra. Estes foram tecidos no primeiro lançamento do livro, realizado no Rio de Janeiro, em novembro de 2019, no

¹ Luciano Dias é psicanalista, Mestre e Doutor em Teoria Psicanalítica (UFRJ); Pós-Doutorando pela Universidade Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Bolsista CAPES, PSD. Membro do Espaço Brasileiro de Estudos Psicanalíticos (EBEP-Rio), do coletivo Psi Maré e da Clínica Social de Psicanálise do Instituto de Estudos da Complexidade (IEC). E-mail: lucianodsdi@gmail.com

Centro Cultural da Caixa Econômica. Na oportunidade tive o prazer de participar como debatedor convidado.

Gostaria de começar por evidenciar uma opção teórica que se encontra na base do trabalho de Jôse Sales e que talvez cause estranhamento, em alguns, espanto: para a autora, a evocação da subjetividade traz imediatamente consigo a dimensão da cultura. Até aí nada de mais, poderíamos pensar, não fosse o fato inquestionável de a tradição pós-freudiana ter apagado a intuição fundamental anunciada por Freud (2011), na existência de uma relação indistinta entre a psicologia do eu e a formulação de uma psicologia social. Com isto, por vezes, parece que nos esquecemos que já mesmo o percurso intelectual de Freud evidencia a retroalimentação contínua que o psicanalista manteve entre os temas ditos culturais – como a literatura, os discursos mitológicos, a guerra, o fenômeno religioso, dentre outros – e os dilemas clínicos de um sujeito inscrito socialmente na relação com a alteridade. Não é o caso aqui de procurarmos os motivos que explicam o nítido rebaixamento a que foi submetida a produção sociocultural de Freud em detrimento de sua formulação metapsicológica, mas parece importante destacar o esforço que caracteriza o trabalho de Sales, que, em consonância com a intuição sustentada por Freud, precisou se manter na contramão de algumas tradições pós-freudianas para sustentar uma íntima articulação entre sujeito e a vida em comunidade.

É através desta paridade teórica que mantém interligada a montagem subjetiva e a correlata inserção do sujeito nas relações sociais que torna possível a Sales manter, do início ao fim do seu trabalho, a complexidade da tese maior que sustenta, a saber, a de que existe um racismo estrutural no Brasil, e de que a psicanálise pode ser localizada no enfrentamento das consequências psíquicas desta violência continuada. Assim, não se trata da compreensão do racismo num sentido ampliado – o que não seria menos importante – mas, mais especificamente, o racismo em questão é aquele que incide na cotidianidade, o preconceito racial emaranhado em nosso dia a dia e que se confunde com o que chamamos de brasileiro. Este deslocamento, para as especificidades do racismo no Brasil, é relevante porque permite evidenciar exatamente o que se tenta esconder. Com efeito, apesar do fato que, sejamos negros ou brancos, presenciamos cenas constantes de preconceito e discriminação racial no país e embora os números confirmem uma matança seletiva dos negros, ainda assim, preservamos entre nós o mito de vivermos numa democracia racial. Aliás, não deixa de ser sintomático que interrogar a validade desta afirmação facilmente refutável tenha que ser o ponto de partida de um trabalho sobre a violência racial.

Se consideramos que, do ponto de vista biológico, a raça é uma categoria invalidada, sociologicamente, contudo, a raça, opera como balizador que regula, normativamente, as vidas que valoramos como humanas, como vidas dignas, em detrimento daqueles que podemos descartar como vidas matáveis. Assim, por mais que possamos criticar as

incongruências teóricas do conceito de raça, ou mesmo que desloquemos, devidamente, do conceito de raça para o de etnia, não podemos negar que foi por intermédio desta categoria que construímos a noção de humano (MUNANGA, 2008). No caso brasileiro isto implica afirmar que a cor de pele é um critério de distribuição desigual da violência e, principalmente, que ódio dirigido a estes que consideramos desprivilegiados não é delimitado pela classe social. Em outras palavras, é preciso superar o pensamento que prefere acreditar que melhorando a injustiça social, a violência racial será resolvida, supondo, com isso, que o preconceito que se exerce no país diz respeito exclusivamente à classe social (SOUZA, 2019).

Neste sentido, como aponta a autora, o racismo como prática é um constructo social, primeiro porque é preciso um discurso que defina o outro que será odiado, determinando aquele/s que se tornam o alvo de uma pulsão de destrutividade, mas, segundo, porque o racismo precisa ser socialmente alimentado. Existem práticas, discursos midiáticos, políticos e pedagógicos que constroem e reforçam entre nós a ideologia racista. Com efeito, o racismo é fruto de operações discursivas, de gestos cotidianos que, para serem, como são, eficientes, precisam não apenas serem ditos, mas reiteradamente repetidos. Neste sentido, como senão através de uma reiteração eficiente, nós aprendemos e acreditamos, por exemplo, que aquele/a que cozinha, que lava, que passa roupas na casa de alguém é negro (a)? Ou, que um negro que dirige um carro um pouco melhor que um modelo popular é motorista? É apenas pela simples constatação que identificamos o corpo negro às atribuições que associamos a um trabalho servil? Na mesma direção, o que nos faz acreditar que um cabelo é bom, enquanto outro, que não é liso, é ruim? Estas operações que localizam o corpo negro a um lugar, socialmente partilhado como inferiorizado, não são meramente a expressão de um voluntarismo, bem mais que uma apreensão individualizada, elas constituem a expressão subjetivamente informada de um discurso social que constrói e molda o lugar subordinado que conferimos para a doméstica, para o motorista, para o cabelo afro.

Assim, como destaca Jôse Sales, a interrogação fundamental que deriva desta prioridade conferida à noção de raça na fabricação do que valoramos como humano não é simplesmente porque construímos esta categoria para regular nosso ordenamento social, mas, principalmente, como encontramos através deste constructo condições para afirmar, e me pergunto se não perpetuar, formas de hierarquização entre os modos de existência. É certo que a categoria de raça nos coloca diante da diferenciação entre os grupos humanos, a constatação menos óbvia, e ressaltada pela autora, é porque desta diferenciação produzimos uma hierarquia. Ou seja, o racismo não deriva simplesmente da constatação da diferença racial, mas de uma forma particular de atribuição e distribuição dos corpos no espaço público, segundo uma métrica diferencial de valor. Assim, o problema fundamental colocado pelo racismo não é tanto o da diferença fenotípica entre os povos, mas porque fizemos da branquitude europeia e dos valores de pensamento que a acompanham o referencial de superioridade, o marcador de valor que serve para diferenciar entre si as raças. Em outros

termos, isto significa que o racismo não existe sem a branquitude que informa o corpo negro. Como afirma Neuza Souza Santos (1983), os negros sabem que a brancura transcende o branco, eles sabem que o branco pode enegrecer-se, mas a brancura permanece branca.

Bem, se o racismo perverso, inclusive por ser escamoteado, é marca que caracteriza a brasilidade, na formulação de sua hipótese de trabalho José Sales nos faz ver que a psicanálise tem o que haver com a produção e com a manutenção desta verdade denegada. É nesta medida que seu trabalho se desdobra num esforço que aproxima a metapsicologia freudiana à compreensão do racismo, recusando, contudo, qualquer forma de psicologismo. Longe disto, suas considerações se mantêm articuladas à uma constante que compreende o sujeito como uma materialidade socialmente desenhada. Não pretendemos adentrar no percurso que articula importantes categorias do constructo freudiano como Ego, ideal de Ego, ou mesmo a noção ferecziana de clivagem. No conjunto, a remontagem destas categorias sugere, com justiça, que o negro é frequentemente no cotidiano perpassado por uma marcante despossessão de si. Mais que inibição, a montagem do corpo negro é definida por um permanente rebaixamento, por uma vergonha que é, em última instância, a vergonha de possuir um corpo e ser este a fronteira, o lugar de encontro com outros corpos brancos que confirmam o lugar relegado do negro. Sem oferecer um resumo deste percurso, gostaria de destacar uma aproximação que, para mim, foi, particularmente, impactante: aquela que procura as consequências do racismo na montagem subjetivante da criança. Afinal, se habitamos um país que é estruturalmente racista, como as marcas deste rebaixamento social a que foram submetidos pais negros atingem transgeracionalmente os filhos? Como destaca a autora esta não é uma questão qualquer, posto que, na tese freudiana, os filhos são à continuidade narcísica dos pais. Assim, uma mãe negra ao rejeitar as marcas negativas que a lógica racial estabelece como “corpo negro”, ao identificar-se com a brancura, ela idealiza para si uma criança imaginariamente branca. Ou seja, por mais que uma mãe negra efetivamente deseje o seu filho, ela, ambivalentemente, tende a projetar sobre este todo o rechaço que ela experimenta em relação a si mesma, em relação à própria imagem corporal, precariamente construída. Deste modo, as marcas da violência deste discurso de uma brancura estruturante antecedem discursivamente o nascimento e a construção narcísica de uma criança negra.

Assim, a hipótese de José Sales é que, para que a psicanálise possa, devidamente, ser localizada nesta problemática, não basta circunscrevermos uma metapsicologia do preconceito e do ódio direcionado ao outro de raça inferior. É preciso destacar a dimensão clínica que pode se opor às formas racistas de constituição de si. Como afirma a nossa autora trata-se, realmente, de problematizar a relação da psicanálise com o tema do racismo numa dupla dimensão: no aspecto do saber, e, também, no âmbito do fazer. Em outras palavras, a autora afirma que não basta analisarmos as formulações teóricas da psicanálise para enfrentarmos o racismo instituído no Brasil. É igualmente preciso que este movimento

teórico seja acompanhado de uma coerência clínica que faça desta última um dispositivo suficientemente sensível que nos permita desmontar os efeitos nefastos do preconceito racial no país. A psicanálise, como construto teórico e como *práxis*, precisa ser eticamente responsável pelas formas de existência que seu dispositivo produz. Neste sentido, vale destacar uma curiosa pergunta que Jôse Sales faz derivar de seu argumento: se, historicamente, seguindo um movimento com ecos na América Latina, foi possível, mesmo que de forma tímida, interrogarmos as consequências da tortura e dos silenciamentos impostos pela ditadura militar, porque motivos não conseguimos, ou não nos interessamos – brasileiros em geral e psicanalistas em particular – em realizar um esforço semelhante que interrogo sobre efeitos psíquicos do silenciamento do racismo no Brasil?

É com este intuito de enfrentar esta questão que Jôse Sales se volta para as contribuições de Sandór Ferenczi, procurando encontrar na obra do psicanalista húngaro elementos que possam potencializar a dimensão inventiva que, para a autora, devem caracterizar uma clínica psicanalítica que confira uma escuta atenta às consequências subjetivas perpetradas pelo silenciamento do racismo no Brasil. Existem, certamente, vários méritos nesta aproximação. Gostaria de destacar um deles, localizado quase como um *insight* no seu texto. Como nos mostra Ferenczi (2011), todo sujeito que nos procura em análise deve ser acolhido na particularidade de seu sofrimento. Entretanto, para alguns sujeitos a opção do analista por uma escuta flutuante, a imposição forçada de um silêncio, soa para o paciente como falta de interesse do analista pela particularidade do sofrimento. Estou de acordo com esta afirmação, que tem como consequência, no caso do Brasil, o reconhecimento efetivo do esfacelamento narcísico produzido pela incidência traumática da escravidão e por este traumatismo ser, cotidianamente, reforçado através da permanência entre nós de um silêncio que desmente a continuidade do ideário escravocrata, afirmando que no país não vigora mais, propriamente, um regime de escravidão.

Gostaria, então, de, mantendo este patamar que favorece uma clínica inventiva, aberta ao “sentir com”, sugerir uma outra linha argumentativa que localiza o desinteresse e a anestesia que parecem ter caracterizado a comunidade de psicanalistas em torno do racismo e da pobreza, condição social que define a vida de bem mais da metade de nossa população. Assim, ao que me parece, conjuntamente com a crítica aos manejos clínicos que soam como desinteresse do psicanalista pelo paciente, precisamos recorrer também os modelos teóricos que compreendem a subjetividade a partir de invariáveis de universalizantes, de marcos a-históricos, na compreensão do sujeito e a cultura. Como é o caso, por exemplo, do disseminado sucesso de uma versão lacaniana que restringe o sujeito a um significante. Isto porque, quanto mais a psicanálise se estabeleceu por balizas universalizantes que guiaram a produção das subjetividades, que procuram garantir a rigidez da barra que estabelece a passagem da natureza para a Cultura, na mesma medida, a psicanálise se afastou da preocupação com as particularidades de sua inserção na cultura. É apenas deslocando-nos

destes operadores que podemos construir uma perspectiva clínica que seja atenta às particularidades dos sofrimentos de um país como o nosso, caracterizado por uma violência continuada, sobretudo contra negros, indígenas e empobrecidos. Nesta direção, há que se afirmar que, em boa medida, a frieza dos psicanalistas às questões sociais, nossa insensibilidade clínica é, também, o traço da subserviência e da ortodoxia teórica que cultivamos, mesmo que, por vezes, ao custo da redução da potência clínica da psicanálise. É somente atentos às singularidades do existir e do sofrer que podemos manter a aposta sustentada por José Sales (2019, p. 75), qual seja, a de que a psicanálise pode contribuir para “apontar um dos caminhos de destruição do racismo e do fortalecimento da capacidade humana de manter o estranho próximo, sem assimilá-lo ou destruí-lo”.

Finalmente, ainda em relação à aproximação com o discurso psicanalítico, acho importante destacar o elogio honroso que o livro realiza à memória de Virgínia Leone Bicudo, mulher, negra e psicanalista. Se José Sales não esconde o contato tardio – em termos do desenvolvimento da pesquisa – que teve com o trabalho de Virgínia Bicudo, isto não foi obstáculo que a impedisse de destacar as relevâncias deste trabalho pioneiro. Podemos dizer que, se por um lado, a obra desta psicanalista negra chega ao seu trabalho somente nas páginas finais, por outro, ela não entra nele pelas portas dos fundos. Digo isto porque, como afirma Achille Mbembe (2019), um dos traços mais cruéis que a escravidão impõe a um povo, é o apagamento de sua história, de seu passado, de sua memória, enfim, dos personagens que resistiram à imposição violenta das formas estabelecidas de preconceito racial. Neste sentido, o reconhecimento do lugar de sujeito ocupado por *uma* mulher tem o simbolismo de honrar a memória aniquilada de todo *um* povo inteiro. Afinal, segundo Frantz Fanon (2008), nestes casos encontramos pela expressão de *um* sujeito, a força viva de seus antepassados.

REFERÊNCIAS

- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: UFBA, 2008.
- FERENCZI, S. A técnica psicanalítica. In: *Obras completas*. Vol. II. São Paulo, Martins Fontes, 2011.
- FREUD, S. *Psicologia das massas e análise do Eu*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- MBEMBE, A. *A crítica da Razão negra*. São Paulo: n-1, 2019.
- MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SALES, J. *Racismo no Brasil: um olhar psicanalítico*. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.
- SOUZA, N. *Torna-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: 1983.
- SOUZA, J. *A elite do atraso: da escravidão à Lava-Jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2019.

Racismo e Vergonha¹

Sumário

Carolina Mousquer Lima²

Norton Cezar Dal Follo da Rosa Jr³

Recentemente, tivemos a satisfação de escutarmos Isildinha Baptista Nogueira e Dalva Maria Soares. Foram duas atividades muito potentes promovidas pela Associação Psicanalítica de Porto Alegre⁴. Ambas, por diferentes percursos e estilos, foram acolhedoras ao mesmo tempo em que sacudiram seus interlocutores, sobretudo aqueles que estavam em condições de reconhecer o racismo que lhes habita e dispostos a aprender com quem tem a vivência a transmitir.

Isildinha⁵, ao falar de seu livro *A cor do inconsciente: significações do corpo negro*, deixa claro um princípio ético necessário nessa discussão: somos todos racistas. Trata-se de uma fala que toca numa verdade, especialmente, porque ela, na condição de mulher negra, teve a sabedoria de se incluir na sua própria afirmação, convocando-nos à responsabilidade de pensar o quanto o racismo nos diz respeito. Com fala serena, olhar firme, uma experiência de vida incrível, seguida de escuta analítica refinada, pode-se dizer que ouvir a sua intervenção foi um acontecimento de corpo.

Como alguém consegue criar um ambiente de confiança a ponto de tocar tão profundamente nos nossos racismos e preconceitos sem despertar paixões? Como, ao apontar o racismo nas instituições psicanalíticas, a potência de sua delicadeza, nos fez, responsabilmente, sentirmos vergonha? Estamos falando de uma vergonha civilizatória que convoca o empenho coletivo para que possamos agenciar mudanças imprescindíveis. Isildinha nos lembra algo que tanto Freud quanto Lacan já haviam apontado: a culpabilização superegógica produz paralisias e resistências das mais diversas ordens, ao passo que a

¹ Texto originalmente publicado na Coluna da APPOA, no Jornal O Sul, em 24/10/2023.

² Psicanalista, membro da APPOA.

³ Psicanalista, membro da APPOA.

⁴ O encontro com a Isildinha, *Leituras na Biblioteca*, a partir de seu livro: *A cor do inconsciente significações do Corpo Negro*, ocorreu no dia 23/09/23, atividade promovida pela Biblioteca da APPOA, Linha de trabalho: Psicanálise, racismo e políticas étnico-raciais e Correio da APPOA. Contou também com a participação do colega Abrão Slavutzky, psicanalista e autor do prefácio do livro de Isildinha. Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=fHgvMjAAR7Q&t=1676s>. A atividade *Racismo e Vergonha* foi um evento promovido pelo seminário *Retorno a Lacan* e o coletivo *Palavra Aberta* (atividades do quadro de ensino da APPOA), realizado no dia 14/10/23, contou também com a participação das psicanalistas Carolina Mousquer Lima, Priscilla Machado de Souza, com mediação do psicanalista Alexei Conte Indursky. Ver: https://www.youtube.com/watch?v=z_ckLN-mKf4&t=2711s

⁵ Psicanalista, formação nos Ateliers de Psychanalyse, em Paris, doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano – USP.

responsabilidade pode ser subversiva e transformadora, pois convoca a posição desejante de cada um.

Dalva Maria Soares⁶, no evento *Racismo e Vergonha*, começa falando de sua leitura de Annie Ernaux, lembrando-nos de que a autora, em diversos de seus livros (*O lugar, A vergonha, O acontecimento, Paixão simples e O jovem*), toma o tema da vergonha como fio condutor de sua escrita. Percorrendo desde a vergonha de classe, passando pela vergonha de namorar alguém quase trinta anos mais jovem, a vergonha de se relacionar com um homem casado, passando, até mesmo, pela vergonha de ter realizado um aborto. Dalva fala da relevância dessa mulher que tem a coragem de falar das mazelas humanas, desvelando, assim, as nossas feridas. No entanto, ela observa a importância de contextualizarmos o tema haja vista a nossa condição de brasileiros, pois na pobreza que Ernaux narra, há dignidade. Como diz Dalva:

“Mas, ainda falta um elemento, porque a gente está falando de uma mulher branca, europeia. A pobreza que Ernaux narra nos livros dela ainda é uma coisa completamente diferente do que é a pobreza pra nós, a pobreza aqui no Brasil. Porque tem uma dignidade ali. Tem uma casa, tem comida, é uma coisa diferente de ser um pobre europeu, ainda que seja no pós-guerra, e de ser um pobre no Brasil. E mais do que isso: de ser um pobre descendente de escravizados”.

Ao falar de sua origem mestiça, Dalva nos diz que o descendente de negro no Brasil parece viver numa eterna diáspora. Ela chama a atenção para uma questão fundamental, qual seja: “A vergonha da origem”. Trata-se de uma violência tão cruel que implica “negar as próprias raízes negras”. Isso terá seus impactos subjetivos, especialmente porque a pessoa vai sofrer racismo e não saberá se defender. Por isso, “a importância de ter orgulho das suas origens e saber se defender frente ao racismo”, pois, “uma das primeiras crueldades do racismo é negar quem você é”.

Dalva, em sua fala testemunho, destacou também a vergonha de ser pobre, no seu caso, a vergonha dos colegas que possuíam banheiro em casa. Seu avô teria começado a construir um banheiro quando ela ainda era criança, mas não pôde terminá-lo. Marcas profundas que relançaram o desejo indestrutível: “Há 57 anos sonho com um banheiro que não foi terminado”. Ela nos lembra não só de se ter orgulho para transpor a vergonha, mas também da importância de sonhar, pois “a vergonha que entrecruza essa questão de raça e de classe é muito cruel (...). Isso molda a subjetividade. Curar essas feridas, às vezes, a gente leva uma vida inteira e não consegue”.

Apesar de apontar a gravidade das vergonhas que carregamos ao longo de uma vida, ela teve a generosidade de compartilhar a sua saída: “A literatura me curou (...) Duas coisas que me fizeram ter orgulho de quem eu sou e parar de ter vergonha - Guimarães Rosa e a Antropologia”. Dalva e Isildinha nos transmitiram o quanto a dignidade, o orgulho, a

⁶ Doutora em Antropologia Social, escritora, autora de: *Para diminuir a Febre de sentir* (Venas Abiertas, 2020), *Do Menino* (Venas Abiertas, 2021) *Me ajuda a olhar!* (no prelo).

coragem, os livros e as parcerias que estabelecemos ao longo de uma vida podem realmente ser agentes de transformação.

Priscilla de Souza, psicanalista que estava presente nessa conversa com Dalva, ao reconhecer o poder transformador da “literacura”, propõe pensarmos que, talvez, “O avesso da vergonha, seja a criação”. Inspirada na literatura de Dalva e na transmissão de Lacan, ela nos convoca de um lado à criação; de outro, a urgência de **enegrecer a psicanálise**. Priscilla não deixa de apontar “a falácia de fazer crer que um consultório de psicanálise é imune a raça”, bem como, de compartilhar seu afeto: “Sinto que é vergonhoso que tudo esteja assim, branco no branco”.

A vergonha de viver: a transformação do significante em signo é obscena

Depois de termos o privilégio de escutarmos a potência da fala destas três mulheres negras, lembramos também, do Seminário de Lacan *O avesso da psicanálise*, precisamente, da lição de 17 de junho de 1970. Lacan, ao discutir o lugar da vergonha na clínica psicanalítica, se interroga sobre como o analista se ocupa dessa questão na condução de uma análise, pois ela não é simplesmente um afeto que nos toma de assalto em determinados momentos, ou ainda, em alguns instantes que somos desnudados diante do olhar do Outro. A vergonha, ao transformar o significante em signo, é obscena. Sendo assim, ela flerta com a morte, pois coloca em causa a vergonha de viver. Portanto, seu impacto pode ser atemporal e direcionar a vida do envergonhado ao longo de sua trajetória, sobretudo, quando ele sente vergonha do que supostamente lhe falta diante do olhar dos outros.

Em relação ao racismo, enquanto psicanalistas brancos, não sabemos o que a inscrição da cor no corpo produz, tanto naquilo que diz respeito às suas conseqüentes privações, quanto às suas proliferações imaginárias e inscrições simbólicas. Por mais que possamos ler e pesquisar sobre o tema, jamais saberemos. Para que possamos “tocar” um pouquinho nisso, precisamos escutar o testemunho destes que sofrem na pele, no olhar do outro e na alma, os efeitos desse saber sobre um corpo que muitas vezes é tomado de forma violenta e obscena, como signo.

Desde nosso ponto de vista, os psicanalistas brancos, que curiosamente em sua esmagadora maioria se dizem não racistas, prestam um desserviço a essa discussão quando tendem a reduzir o racismo a questões imaginárias. Como se estivesse em questão a frustração social do sujeito decorrente do dano imaginário de um suposto objeto real. Ainda que não seja essa a intenção, essa posição pode sustentar uma política de dominação, pois tende a colocar o outro numa posição persecutória. A branquitude em seu pedantismo colonizador supõe saber, até mesmo, aquilo que desconhece.

Diante do pudor que busca recobrir nossa ignorância, que possamos dar lugar à vergonha do racismo que nos habita. Certamente, isso não se trata de um dever de exigência em relação aos nossos pares. Nesse sentido, estamos diante de uma questão de ordem ética, do lugar que ocupamos na linguagem, de como nos endereçamos ao outro e lidamos com o saber, ou ainda, o saber fazer com a castração. Como disse Lacan: “o verdadeiro habitat dos ser falante é sua falta a ser”. Então, que a falta se converta em desejo, inclusive, esse pode vir a ser um dos destinos de uma análise.

Inventários de vergonhas: “um passinho à frente, por favor.”

A palavra inventário tem ao menos dois sentidos. O de catálogo ou lista e o de uma descrição detalhada daquilo que herdamos. Que vergonhas você já sentiu? E quais vergonhas você herdou? Queremos, ainda, propor um terceiro sentido: de que sejamos inventários. Que saídas você já inventou para as suas vergonhas?

Seguindo a esteira de Lacan, começamos pela **vergonha de existir**. Podemos descrevê-la como uma vergonha que nasce ao vermos o espanto no olhar do outro. Não um espanto que poderia significar uma curiosidade pela diferença, mas um tipo de espanto de quem vê no outro um horror, uma aberração. Trata-se de um olhar paralisado e ofendido. Nessa cena, quem é olhado com espanto sente-se devendo um pedido de desculpas, mas sem nada ter feito para ofender o outro além de existir. A vergonha de existir, de existir *desse jeito*.

Uma menina diante dessa cena nos conta que percebeu que ao não desviar o olhar conseguia retornar aquele olhar de horror para a pessoa que a olhava. Ela inventou uma forma de devolver a vergonha para quem a olhava.

Além da vergonha de existir, há também a **vergonha que nasce do desprezo social**. Frédéric Gros, no livro *A vergonha é um sentimento revolucionário*, nos fala desse afeto como um embate doloroso com o mundo do dinheiro, do bem-estar, das referências culturais que nos distanciam ou, ao contrário, denunciam uma origem humilde.

Uma senhora costureira, envergonhada diante das clientes abastadas que lhe davam ordens de forma pouco educada, dizia, em uma espécie de vingança: "quem muito manda, melhor faz". Em resposta à vergonha, ela inventava uma vingança íntima, orgulhando-se de que as clientes, apesar de dar ordens, não saberiam nem como pregar um botão.

Mas o saber-fazer da senhora costureira foi perdendo seu valor. A incidência do capitalismo sobre o discurso do mestre produz uma usurpação do saber-fazer, transformando-o em um saber teórico, científico e asséptico. Nasce assim o proletário que, além de explorado, é destituído daquilo que lhe conferia algum valor, seu saber-fazer. Do desprezo social deriva-se, então, a **vergonha de pertencer à classe trabalhadora**.

Essa vergonha costuma ser experimentada em espaços intelectualizados. A Psicanálise, é claro, não está fora disso e também corre o risco de ser asséptica, rebuscada, abstrata, a ponto de se descolar da clínica e da vida das pessoas, tornando-se não só refém de um discurso universitário, mas também se afastando do seu caráter subversivo. Não seria isso uma vergonha para a Psicanálise?

Aí chegamos novamente ao racismo. Como explicar que autoras como Isildinha Baptista Nogueira e Cida Bento tenham esperado mais de 20 anos para que suas provocações sobre *A cor do inconsciente* e sobre *O pacto da branquitude*, pudessem ser acolhidas para o debate entre psicanalistas e não relegada ao campo da polêmica? Autores como Neusa Santos Souza, Frantz Fanon, Virginia Bicudo e Lélia Gonzalez foram por anos ignorados nos círculos psicanalíticos. A presença coletiva, e não mais do lugar de exceção, de pessoas negras nas Universidades, descortinam um epistemicídio. Apenas um exemplo das **vergonhas que nossa branquitude** produz e que começamos a conhecer.

O que parece estar acontecendo é isso: as pessoas negras aprenderam a devolver a parte da vergonha que nos cabe. O que nós, brancos, faremos com esse desconforto? Seria interessante que pudéssemos inventar outras saídas diferentes daquelas já conhecidas: a irritação com o tema, a negação, a defesa no estilo "tenho até um amigo negro" ou de que todas as vidas importam.

Muitas respostas estão sendo construídas coletivamente, de forma que possamos não nos deixar paralisados ou estacionados na constatação. Obviamente, haverá desencontros, pois, como psicanalistas, não nos cabe prescrever o que se deve fazer, mesmo porque, cada um irá encontrar o limite do que está disposto a perder para avançar no laço social. Mas, sabemos que alguma dimensão de perda se dará de qualquer forma. Logo, recusar as suas vergonhas é ser solidário com a covardia moral do neurótico. Isso também tem seu preço e costuma ser alto.

E se a saída só se faz pelo movimento coletivo, vale lembrar a clássica frase que se ouve no ônibus, quando ele está cheio o cobrador nos pede para criar espaço, porque tem gente querendo e precisando subir também: "Um passinho à frente, por favor". Muitas vezes a gente fica lá parado achando que não tem como se mover. Mas sempre tem como, porque alguns vão descendo e se todo mundo der um passinho, mesmo sem saber para onde, a gente cria no coletivo um espaço que parecia impossível.

A literatura e seu poder transdisciplinar: uma prática envolvente na educação infantil

Ana Karênina Trindade de Araújo¹

Alessandra Cardozo de Freitas

RESUMO

Nosso trabalho se inspirou nas inúmeras qualidades do texto literário em si, e como grande aliado na educação escolar de crianças da Educação Infantil, mesmo antes da apropriação das práticas da leitura e da escrita alfabética. Propomos uma reflexão acerca das características específicas do texto literário, direcionado aos(as) professores(as) com o intuito de convidá-los (as), como aqueles (as) que exercitam sua profissão em ambiente escolar da Educação Infantil, a procurar pontos de aproximação entre a literatura e as necessidades educativas, que facilite uma práxis educativa em perspectiva transdisciplinar e multimodal.

Palavras-chave: Literatura. Transdisciplinaridade. Multimodalidade. Educação Infantil.

1. Queremos literatura!

Para iniciar este artigo, propomos uma breve reflexão sobre o sentido da palavra literatura. Essa reflexão nos provoca a pensar nas razões que nos fizeram elencar a literatura infantil na prática escolar dirigida à criança. Endereçamos esta reflexão aos(as) professores(as) da Educação Infantil, no intuito de entenderem a literatura como.

(...) todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lendas, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (Candido, 2011, p. 176)

A compreensão de que a literatura ultrapassa os limites da função de apenas comunicar algo para alguém, nos permite identificá-la enquanto um objeto da Arte. A literatura tem em seu cerne a gênese de aparecer no mundo como um objeto artístico. Contudo, somente essa observação, por mais profunda que seja, não torna visível todas as qualidades específicas da literatura. Nem mesmo, arriscamos dizer, que esse traço tão marcante seria por si capaz de esgotar nossa curiosidade sobre o tema. A escolha particular pela literatura, não desmerecendo as outras expressões artísticas e suas importantes

¹ Ana Karênina Trindade de Araújo, e-mail: anavenusk@gmail.com; Alessandra Cardozo de Freitas, docente do Centro de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e-mail: alessandra.freitas@ufrn.br.

contribuições na educação infantil, se concentra no uso desta por motivos de aproximação particular, seja por preferência, juízo de gosto ou de valor.

Um contato mais apurado e atencioso aos escritos de Paulo Freire nos encoraja, em particular quando fomos capazes de transpor a afirmação de que podemos auxiliar como educadoras(es) no processo dos educandos de “leitura do mundo”.

Refiro-me a que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. (...), este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. (Freire, 2011, P. 29)

Essa afirmação se converte em chamamento. Após ruminá-la, entendemos que a literatura pode nos ajudar nesse processo tão complexo de educar, com significação, criando um universo de possibilidades para articular propostas passíveis de serem assimiladas positivamente, convertendo-as em momentos de aproximação entre os sujeitos em sala de aula na educação infantil. O que destacamos é a ideia de construção do conhecimento coletivo, participativo, afetivo e, com certeza, lúdico. Pelo menos é assim que entendemos o uso da literatura como apreciação estética nessas classes e nessa fase específica da educação. Articulamos à essa “justificativa” da aproximação com a literatura, a necessidade urgente de favorecer à nossa comunidade escolar brasileiras patamares mais elevados no que concerne ao domínio da leitura.

Voltando ao que se pode inferir sobre o que é literatura, podemos acrescentar então, já que a entendemos como Arte, a sua relevância estética. Então a literatura é uma porta aberta para uma experiência estética que provoca as faculdades da imaginação e da razão, sensações (comuns e incomuns). Mas isso é ainda rudimentar para defini-la em sua potencialidade, tendo em vista que, primeiro não são efeitos exclusivos da literatura, segundo que não explicam minimamente a sua particularidade, qual seja? O uso da palavra, o tratamento artístico da mesma. Conforme Araújo, a compreensão da palavra como via de acesso ao universo da abstração, constitui capacidade humana que contribui, inclusive, para o reconhecimento de si no mundo, tomar a si como objeto de reflexão.

A palavra é reguladora da atividade mental. Por meio dela, o homem evoluiu da ação só possível na presença do objeto para a abstração e adquiriu uma consciência reflexiva ou metacognição, isto é, a capacidade de pensar sobre si mesmo, de tornar a si próprio como objeto do seu pensamento. (Araújo, 1996, p. 91)

Fiorin e Savioli (1991) afirmam que “modernamente diz-se que a diferença reside no fato de que o texto literário tem uma função estética” (1991, s/p). Nessa direção, os autores desenvolvem ideias importantes, entre tantas elencamos aqui três:

(...) a primeira característica do texto literário é a relevância no plano da expressão. Nele o plano da expressão não serve apenas para veicular conteúdos, mas recria-os em sua organização. (...) No texto

literário, o escritor não apenas procura dizer o mundo, mas recriá-lo nas palavras (...) importa não apenas o que diz, mas o modo como se diz. (...) O texto literário é conotativo e, assim, cria significados novos. (...) por isso, vale-se largamente de metáforas e metonímias. (Fiorin e Savioli, 1991, s/p)

É certo que tais características explicitadas pelos autores são de natureza geral. Tendo em vista que este trabalho se concentra especificamente no tocante a literatura infantil e nesse particular há o trabalho com a palavra junto com a magia das ilustrações, nuance muito comum a nesse gênero, é necessário agregar valor a outras qualidades, como a ludicidade, o incentivo à imaginação, o processo de identificação em suas dimensões: poiesis, aisthesis e catarse (Jauss, 1979), tanto pela palavra como pela imagem.

Tendo em vista que a literatura é um bem da humanidade, traçar a história da literatura infantil, em específico, é (re)constituir, dentre outros aspectos, o humano singular, atravessando tempos, contextos, conceitos e intenções, na travessia de uma perspectiva disciplinar para outra de natureza transdisciplinar.

A literatura infantil só aparece após a Revolução industrial (séc. XVIII e XIX), ainda muito distante de realizar os desejos singulares de seus leitores (a criança). Ela nasce de uma necessidade da sociedade burguesa “de educar a criança, seja ela pobre ou não, nos moldes da cultura burguesa, que se abre um campo em potencial de produtos culturais” (Amarilha, 2000, p. 129). A literatura infantil tornou-se, conforme essa perspectiva, um meio de moldar os espíritos das crianças segundo os valores burgueses dos adultos. Segundo a autora, o repertório inicial era formado por adaptações das fábulas e dos contos de fada, remanescentes de diversas culturas, sempre focadas em lições moralizantes, vistas pelos olhos dos adultos como algo escolhido para que as crianças aprendessem e colocassem em prática as lições dos adultos.

Exemplo desses processos de utilização da literatura para instruir crianças são as diferentes versões que os contos de fada ganham nas mãos dos Irmãos Grimm. De 1810 a 1857, os textos sofreram significativas transformações para atender aos propósitos pedagógicos dessa literatura. (Amarilha, 2000, p. 130)

Esse panorama geral diz respeito à realidade histórica da literatura “para crianças” no contexto dos países europeus. Aqui, no Brasil, também circularam as adaptações dos Grimm, principalmente com o lançamento da coleção “Biblioteca Infantil Quaresma”, em 1896, por Figueiredo Pimentel. Contudo, somente em 1921, é que Monteiro Lobato tornar-se “o grande descobridor da literatura como veículo da expressão da criança e não somente da sua educação” (Amarilha, 2000, p. 133). Com a obra *A Menina do Nariz Arrebitado*, o escritor deu voz às crianças, respeitando seus desejos e peculiaridades com imaginação apurada e apreço ao lúdico, repercutindo em muitas das obras literárias desenvolvidas nos anos seguintes e, inclusive, na contemporaneidade.

Chamamos a atenção para a importância das histórias na rotina escolar na educação infantil. Histórias que favorecem a apropriação do novo, do surpreendente, com textos com ludicidade e muita imaginação. Histórias que provoquem a criação de imagens, sejam elas mentais e/ou visuais, que alavancam o processo de apreciação estética, criando experiências ricas de significados, bem como a criação de memórias saudáveis para os aprendizes em formação.

Espaço da palavra, a leitura, especialmente a leitura de literatura, representa a expressão mais refinada dessa capacidade simbólica do homem. Ela é uma atividade de interação e de metacognição que propicia ao leitor operar mentalmente sobre o mundo e sobre os seus próprios pensamentos. (Araújo, 1996, p. 91)

Segundo Araújo (1996, p. 92), o ato de ler literatura é significativo devido ao seu efeito que envolve a memória, a imaginação, a representação e a abstração, funções psicológicas sem as quais não vivemos plenamente e não somos capazes de construir uma experiência de vida em que nossas faculdades são devidamente exercitadas ou incentivadas. Seguindo esse raciocínio, entendemos que, no caso da literatura infantil, essas funções podem ser desenvolvidas ainda na infância mediante a leitura de literatura, no sentido de fomentar repertório de leitura para a promoção de uma comunidade leitora. Defendemos que a literatura favorece o desenvolvimento global dos sujeitos, se configurando em um ganho cultural e social, desde os primeiros momentos de contato da criança com o texto literário.

Entendemos que uma diversidade de obras literárias, principalmente no sistema de ensino público, pode ser, muitas vezes, uma barreira. A restrição de livros de literatura em muitas escolas públicas pode dificultar a formação do leitor. Uma solução seria ampliar os investimentos nas bibliotecas escolares, em conformidade com a Lei nº 12.244, que prevê a universalização das bibliotecas escolares no Brasil. Considerando a realidade do país, marcada pela desigualdade e pelo fato de as políticas públicas não chegarem a contento em todos os cantos do território, seja por descaso, abandono, desvio ou falta de verbas para a educação, e em especial para o incentivo à leitura, é necessário que os educadores encarem esse desafio/problema do acervo de obras literárias como uma reivindicação que demanda uma atitude assertiva.

É urgente agir para mudança dessa realidade limitante. Vejamos o resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a respeito do ano de 2022, publicado em 05 de dezembro de 2023. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) os resultados mostram que, no que diz respeito à leitura, 50% dos Estudantes do Brasil não apresentam nível básico, estando, portanto, no nível mais baixo quando comparado a outros Países, não atingindo o nível esperado. (INEP, 2023). O resultado mostrou, ainda, que o desempenho nas escolas particulares e federais é maior do que a média nacional, enquanto que as públicas, que abrangem estaduais e municipais, mostram-se abaixo da média do Brasil. (INEP, 2023). Nesse contexto, torna-se

oportuno o pronunciamento de Freire (2011): “a compreensão crítica da alfabetização, que envolve igualmente crítica da leitura, demanda a compreensão crítica da biblioteca” (Freire, 2011, p.33). Pensando na Educação infantil, essa visão também deve animar os(as) professores (as), ampliando o sentido de estarem na escola e atuarem com crianças.

Chamamos atenção para a responsabilidade da nossa profissão e de uma atitude não conformista perante entraves sociais e políticos, no sentido de criarmos meios de promover uma melhor possibilidade educativa para nossas crianças. Não podemos ser passivos, atitudes *sui-generis* são inerentes ao nosso fazer diário. Infelizmente para determinadas resoluções, como é este o caso, precisamos ser agentes modificadores da realidade, contribuindo para uma realidade mais libertadora e, se esse for o caso, para se fazer uso contínuo da literatura em sala de aula.

O certo é que precisamos que os livros estejam à disposição das crianças e da comunidade escolar para podermos incentivar a formação de leitores. Como vamos formar leitores na escola se os aprendizes chagam ao Ensino Fundamental sem ter uma experiência regular e contínua de apreciação estética de livros de literatura? O nicho da literatura infantil não se centra em criar uma familiaridade das crianças com os livros? E o caso dos livros para bebês, não trazem em si, uma proposta lúdica que os aproxima desses objetos? Então que se criem bibliotecas, pequenas, médias e grandes, que sejam acessíveis e populares e estejam à disposição da comunidade escolar, um espaço aberto, aconchegante, que promova o diálogo e a criticidade de seus frequentadores com a leitura.

2. Literatura e Educação Infantil

Concebemos as práticas de ensino na Educação Infantil enquanto espaço-tempo favorável ao desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas. Entendemos, ainda, as instituições escolares infantis como lugar de pertencimento para os seus, um lugar que acolhe ações de ensino/aprendizagem dinâmicas, espaço/tempo onde as crianças são apresentadas à novas experiências.

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (BNCC, 2018, p. 28)

Nesse contexto, a utilização da literatura infantil² possibilita variadas temáticas e enriquece o conhecimento das crianças, transformando essas ações educativas em experiências afetivas, lúdicas e significativas. Morin pensa que:

² **Literatura Infantil:** A *literatura infantil* é um gênero literário definido pelo público a que se destina. Certos textos são considerados pelos adultos como sendo próprios à leitura pela criança e é, a partir desse juízo, que recebem a definição de gênero e passam a ocupar determinado lugar entre os demais livros. **CADEMARTORI**, 2010, in: Glossário Ceale: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/literatura-infantil>. Acesso em: 20/06/2023.

(...) o professor é um mediador que ajuda cada um dos alunos a compreender a si mesmo, a se reconhecer. E a literatura desempenha um papel importante (...) Dostoievski me ensinou a compreender meus próprios sentimentos em relação a vida. (Morin, 2004, p. 55)

Se a literatura mais robusta, como a citada por Morin, pode nos ensinar quando adultos a lidar com questões tão complexas como a compreensão dos sentimentos, a literatura infantil pode nos aproximar, desde a infância, de temas repletos de fantasia e imaginação. Mesmo adotando um pensamento mais modesto quanto aos seus efeitos imediatos na vida das crianças, a exemplo do ganho relacionado à ampliação do vocabulário em língua materna, o contato da criança com a literatura extrapola os limites linguísticos, constituindo ação transdisciplinar.

Quer percebamos claramente ou não, o caráter da coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (Candido, 2011, p. 179)

O ato de ler literatura requer, portanto, uma interpretação mais global daquilo que se lê. Aprender a ler literatura hoje implica em compreensão daquilo que se leu, bem como, para quem foi escrito, do que trata e qual o contexto em que o texto se insere (ou não) na realidade. A necessidade escolar de aprender a ler se transformou ao longo dos anos e o seu aprimoramento pede também o contato das crianças, adolescentes ou adultos, com textos de variados tipos, formatos, gêneros.

(...) se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. Agora já não é possível um texto sem contexto. (Freire, 2011, p. 43)

Para Freire, ao povo deveria ser ofertada uma educação que proporcionasse, além de conhecer a educação do opressor, os direitos dos oprimidos, e para isso se faz necessário que os educadores incluam em seus planejamentos um repertório que promova um movimento de conhecimento de si e de seu papel num contexto mais amplo, a que chamamos de realidade. A educação que acolhe, emancipa e respeita o sujeito do povo deve proporcionar, desde muito pequeno, aos indivíduos um conhecimento “do povo como sujeito do

conhecimento de si mesmo” (Freire, 2011, p. 47). E, mais uma vez, a literatura infantil pode dar alicerce à essas ações, convocando personagens, ambientes e tramas mais próxima da realidade do grupo para quem se intermedia essa aprendizagem, trazendo com ela representações aproximadas (numa idênticas porque ficcional) de seu mundo social. Para tanto necessita-se de uma aquisição ou mesmo organização de um acervo que representa esses sujeitos, dando-lhes oportunidade de aproximação e reconhecimento pelos textos a serem apreciados em um movimento cujo objetivo seja a construção de novos conhecimentos.

Não se trata apenas de alfabetizar sujeitos instrumentalizados para que estes consigam apenas repetir ou reproduzir textos que não lhes representam ou atendem, e nem mais convocá-los para uma atividade que ao fim só lhes dará o direito de ler/escrever sem lhes tornar críticos, se configura mais um panorama em que a literatura vem completar uma dualidade intrinsecamente humana, a necessidade de pensar e agir, segundo uma escolha emancipada, construída através das suas próprias necessidades no emaranhado da dualidade que a humanização requer. Para melhor ilustrar de quais dualidades estamos falando:

O ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas: *sapiens e demens* (sábio e louco), *faber e ludens* (trabalhador e lúdico), *empiricus e imaginarius* (empírico e imaginário), *economicus e consumans* (econômico e consumista), *prosaicus e poeticus* (prosaico e poético). (Morin, 2005, p. 58)

Talvez essas definições nos ajudem a pensar que entre o poético e o imaginário caminha a vida humana, mesmo sendo levada ao trabalho e atitudes lógicas, calculadas por um pensamento físico ou meramente matemático. O homem é plural e a nossa natureza educadora pode também ser humanista e humanizante, no sentido mais radical dessas palavras. Podemos escolher educar, como e para quê, de maneira muito mais significativa, apurando nossas práticas, no chão da escola, com escolhas mais lúdicas e que valorizem a imaginação pelo viés da leitura literária. Sendo os primeiros passos do humano na escola, ainda na infância, a de iniciar essa educação, desde os primeiros anos, com a utilização da literatura infantil como meio para ler o mundo, adotando uma prática de leitura constante e permanente que aproxima as crianças do prazeroso ato de ler, mesmo antes de terem conquistado as habilidades para essa atividade de maneira independente. “Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (Candido, 2011, p. 178). Professores/letores podem facilitar o acesso desses alunos no universo da literatura infantil, desconstruindo a imagem de distanciamento entre os sujeitos e o ato de ler literatura.

A etapa da Educação Infantil se insere em um particular do direito ao pleno desenvolvimento das habilidades de socialização e convivência social de comunicação e acesso à cultura, em que o espaço deve estar aberto para que as crianças tenham os direitos de “brincar, conviver, participar, explorar, explorar e conhecer-se” (BNCC, 2018, p. 28)

garantidos pelas instituições e seus profissionais. É nesse espaço onde o sujeito criança deve ser considerado como protagonista em todos os momentos do seu processo de aprendizagem, na escola. Entendemos que a utilização da literatura como meio em si mesmo, incentiva a comunicação, de maneira ativa, ajudando a explorar o mundo e a conhecer a si mesmo em um processo cultural de socialização, em que as crianças e os educadores podem trocar experiências múltiplas em um processo de construção de conhecimentos sociais, culturais, lúdicos e afetivos, que asseguram os direitos básicos das crianças com relação a sua própria educação escolar.

O ponto mais importante que devemos considerar com relação à práxis dos(as) professores(as) nessa etapa da educação básica diz respeito a intencionalidade pedagógica. Essa que possibilita realizações de projetos que incluam o protagonismo das crianças e respeite os seus direitos particulares. Uma intencionalidade bem pensada e respeitosa responde aos fazeres salutares de um grupo de pessoas ligados pelo desejo do desenvolvimento pleno das crianças, conforme assegura a Base Nacional Comum Curricular:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BNCC, 2018, p. 12)

Evidenciamos o destaque à literatura feito no documento de referência, aspecto que comunga com a tese de Candido em relação a literatura como direito humano imprescindível. Direito que tem repercussão nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Trata-se de um aprender diferenciado, em que situações e conhecimentos estão em diálogo transdisciplinar.

3. Transdisciplinaridade e literatura na Educação Infantil

As disciplinas escolares, apartadas umas das outras, formam, até hoje, as caixinhas das salas de aula em escolas por todo mundo. Como se o conhecimento humano fosse repartido igual a uma pizza de muitos sabores, como se uma área do conhecimento não se relaciona a outra. O conhecimento é difundido nessa perspectiva como desconectado, independente e fracionário. As especializações, ainda tão comuns nas ciências do nosso tempo, são o retrato mais fiel dessa partição do conhecimento em que estamos vivendo, onde se abriu um lugar em que cada profissional se especifica mais e mais em um dado aspecto de uma área de conhecimento. Exemplos nessa direção são os dos médicos, cuja formação se ramifica em inúmeras especializações, cada uma tratando de uma determinada parte do corpo humano.

A escola, como lugar de formação prévia para estas e outras profissões, não se configura diferente. Contrata professores(as) para ministrarem aulas específicas de determinadas ciências, segundo suas formações. Os estudantes são induzidos à uma rotina em que cada vez que assistem aulas de português, por exemplo, estudam mais especificamente questões de gramática, deixando para o professor(a) de literatura o conhecimento dos textos literários e suas especificidades de interpretação e, para o professor(a) de redação, o desenvolvimento das habilidades de produção textual. Assim se dá o ensino na maioria das escolas da educação básica.

Na Educação Infantil, preserva-se um(a) mesmo(a) educador(a) encarregado por uma dada turma, podendo ter outros docentes também. Nesse universo, a abertura para um trabalho diário com a literatura se torna mais propício, tendo em vista que mesmo nos casos de (bi)docência o planejamento é feito para uma turma específica, sob o acompanhamento centrado nas habilidades e necessidades das crianças. O currículo requer que sejam trabalhadas noções diversas como matemática, português, geografia, história, artes, motricidade e ciências, de modo introdutório. Esse ambiente proporciona uma ação educativa mais plural em que há possibilidade de transversalizar as disciplinas. Assim, o que se vê largamente são ações pautadas na interdisciplinaridade ou pluridisciplinaridade, que surgem a partir de uma demanda que atravessa todas as disciplinas escolares. Mesmo sendo uma inovação no modo de educar, nascidas no Século XX, ainda não é sobre tais abordagens que estamos tratando aqui, pois a pluridisciplinaridade ainda

[...] diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo (...). A pesquisa pluridisciplinar traz algo a mais à disciplina em questão (a história da arte ou a filosofia, em nossos exemplos), porém este ‘algo a mais’ está a serviço apenas dessa mesma disciplina. Em outras palavras, a pesquisa pluridisciplinar ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar. (Nicolescu, 1999, p. 15)

A interdisciplinaridade é uma abordagem transversal, configurando-se como aquela que “diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra (...) ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar”. (Nicolescu, 1999, p. 15-16). Por ainda estarem a interdisciplinaridade e a pluridisciplinaridade alicerçadas pelas disciplinas escolares e da ciência em geral, não configuram a nossa proposta aqui. Primeiro porque a Educação Infantil não aborda disciplinas especificamente, com intuito de ensinar seus conceitos e funcionalidades mais complexas, como é o caso do Ensino Fundamental e Médio e, em segundo lugar, por não conseguirem ultrapassar as disciplinas estando quase sempre imbricadas nessas abordagens.

A abordagem da transdisciplinaridade acolhe aquilo que pensamos como uma maneira de construir um percurso de conhecimento plural, globalizado, que ensine a vida da maneira mais próxima possível de como ela se configura no mundo real e suas necessidades

específicas de sobrevivência e bem viver. Compreendendo uma realidade-mundo como diversa e em eterno movimento, a transdisciplinaridade, no seu caráter acolhedor de todos os saberes, facilita a ideia de uma conjunção dos conhecimentos em uma dinâmica que acolhe muito bem a literatura. Segundo Amarilha (2000, p. 127), “estabelecer a relação entre infância e literatura é reconhecer a inserção da criança no tecido social” A literatura que versa sobre todos os conhecimentos, saberes e ciências da humanidade, entendendo a realidade como diversa e dinâmica, onde o humano está ligado a todas as coisas com que se relaciona, conscientemente ou não, necessita ser trabalhada de forma transdisciplinar. É essa fonte de divulgação do conhecimento universal, a literatura, e aqui mais especificamente enfatizamos a sua presença e lugar na Educação Infantil, já que falamos de educação para crianças bem pequenas, que nos aproximamos mais da concepção de uma abordagem pautada nos meios propostos pela visão da transdisciplinaridade.

Entendemos que o caráter transdisciplinar da literatura, quando usada como um fim em si mesma, proporciona ao leitor uma visão de mundo mais dinâmico e plural, tendo em vista que divulga muitos conhecimentos, científicos ou não, construídos ao longo da história da humanidade. Se a literatura é capaz de educar o leitor de maneira mais plural e melhorar a leitura da realidade, a abordagem transdisciplinar pode, associada a ela, facilitar e expandir o uso dessa arte com crianças pois.

A transdisciplinaridade como prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (Nicolescu, 1999, p. 16)

A transdisciplinaridade, portanto, presume o efetivo diálogo entre as disciplinas. Essa perspectiva provoca a necessidade de entender os seres humanos como seres de direitos e desejos. entender que sua natureza complexa pede uma visão mais plural das faces da realidade e que a literatura se insere no âmbito dos recursos educativos humanos que chegam pelo fruir. A proposta é entrelaçar as características humanas com suas próprias necessidades e direitos. Corresponde a construir um horizonte onde o uso da literatura infantil, numa abordagem transdisciplinar na Educação Infantil, possa proporcionar momentos de criatividade, imaginação, fruição, socialização, reconhecimento de si e do mundo que são direitos básicos da educação brasileira. Conforme Candido, “As produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo.” (Candido, 2011, p. 182)

A literatura se constitui uma das condições básicas para um bem viver humano, englobando aí a necessidade de se relacionar com a Arte pelo seu caráter influenciador da fantasia e da imaginação, estando aberta aos processos de criação de mundos possíveis e de interpretação da realidade. Quando Nicolescu nos diz que “a transdisciplinaridade se

interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de realidade ao mesmo tempo” (1999, p. 16), oferece sustentação ao nosso entendimento. Se a transdisciplinaridade tem características plurais e a literatura também; se por sua vez, a literatura expõe o mundo plural, caótico, dinâmico e, por fim, se Literatura e Arte entendem que o conhecimento é construído a partir de diversas percepções, adotar uma abordagem da literatura na Educação Infantil de natureza transdisciplinar se converte em importância fundamental para esse fazer, tendo em vista não só uma prática que educa, mas que possibilita fruir e dar prazer, incentivando o uso da imaginação e aplicando o conhecimento de si e do mundo.

(...) visto que a literatura se apresenta como veículo criador e socializador da linguagem e dos valores que acreditamos nos identificam. Em decorrência, a presença da literatura na escola propicia a exploração de inúmeras possibilidades de educação linguística, ficcional e social. (Amarilha, 2000, p. 127)

Essa abordagem pode até não parecer fácil à primeira vista, mas devido às qualidades transdisciplinares do texto literário, compreendemos que se afigura mais do que possível adotar uma perspectiva educadora mais libertadora, garantindo os direitos educativos das crianças, adquiridos a tanto custo. Pois, “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”, como bem afirma Candido (2011, p. 188)

4. A Multimodalidade na Literatura Infantil

A prática da leitura de literatura é consequência de uma ação de acolhimento do sujeito pela palavra em sentido literário. Esta prática aproxima os sujeitos e possibilita condições básicas para que a ação com a palavra literária aconteça, que envolve o sentir, o tocar, o observar, o olhar, o escolher, o imaginar, o desejar, enfim, o ler e compreender o texto. Defendemos que ler literatura fornece uma variedade muito rica de conhecimentos para a formação dos sujeitos, ampliando a sua leitura de mundo. Com relação à literatura infantil, há um particular que deve ser trabalhado para entender melhor sobre as suas características específicas e como estas são passíveis de provocar emoções nos seus leitores. O conceito de multimodalidade se constitui a partir da necessidade de compreender o ato de ler como uma experiência estética, capaz de produzir emoções, sentimentos, sensações e conhecimentos.

Segundo o glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), a leitura literária ocorre “quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa” (Paulino, 2005) e a experiência estética literária é a “soma da percepção (apreensão inicial de uma criação literária e das muitas reações emocionais, intelectuais ou outras) que esta suscita” (Cunha, 2004). Essa soma corrobora com esta reflexão, no que diz respeito à convocação do termo multimodalidade. Oriundo da semiótica social, aparece nos textos de Kress e Van Leeuwen (2001), como um avanço centrado na compreensão “dessas práticas e discursos ao

estudar como os diferentes *modos*³ se articulam no processo de produção e recepção dos textos” (Moraes, 2015, p.235).

[...] nesse caso a experiência de leitura deve ser compreendida como formação. o texto literário é portador de informações, sentimentos e ideias. sendo assim, ao ler um livro de literatura, o leitor é questionado quanto às suas opiniões, crenças e valores. entram em jogo suas expectativas, que podem ou não serem contrariadas. em todo caso, a experiência com essa leitura passa a ser formativa, visto que em maior ou menor grau o leitor em processo de formação não continuará o mesmo. (Santos, 2014, p. 122)

Affordance é outro conceito, também usado por Krees, que revela as potencialidades do texto multimodal, a saber: seu potencial “comunicativo e interativo de um texto multimodal em relação às capacidades do leitor” (Moraes, 2015, p. 237). O uso do desenho/pintura/ilustração na literatura infantil se insere no âmbito desta perspectiva, favorecendo um leque imenso de possibilidades para o planejamento de ações educativas para o público da Educação Infantil, tendo em vista que amplia as capacidades relacionais das crianças do diálogo entre linguagens. A ilustração, na literatura infantil, a caracteriza como principal meio em que a multimodalidade aparece como discurso, seguindo a letra de Moraes, destacamos:

Entre as muitas formas como a ilustração está posta em um livro infantil ou como uma obra de literatura infantil é projetada graficamente, o livro ilustrado, caracterizado por ser um texto verbo-visual, é aquele que se constitui, no âmbito da literatura impressa, como o principal exemplo de literatura como discurso multimodal. (Moraes, 2015, p. 238)

³ **modos:** Para Krees e Van Leuwen, “um modo deve ser compreendido como recurso material (...) e essa perspectiva implica a necessidade de ampliar o conceito de texto, considerando outras formas de aparição, para além da página do livro”, tal qual citado por Moraes in: (MORAES. 2015, ps. 234,235).

As ilustrações, com suas formas e cores encantadoras, aproximam as crianças do objeto artístico literário por meio da sua sensibilidade, atraindo sua atenção e criando um espaço favorável para a construção de uma experiência estética rica em emoções/sensações, exercitando a faculdade da imaginação, pela via da multimodalidade ao passo que relaciona a apreensão do texto e da ilustração em um movimento de apreciação estética que favorece também o exercício do pensamento. Contudo, um não caminha sem a presença do outro (o texto escrito e a ilustração). É preciso entender a multimodalidade como conjunto que trabalha em parceria em que texto e ilustração colaboram para os sentidos do texto. Não se trata de uma ação proposital do artista para que um esteja a serviço do outro em condição de subjugado. Ao contrário, ambos estão a serviço apenas do criar-ampliar os níveis e as condições para uma experiência estética mais ampla e significativa pela via do contato com mais recursos artísticos em sua exposição. Por esse motivo também os livros de literatura

devem ser manuseados pelas crianças, para que possam criar um laço entre a literatura infantil e seu público alvo. Os educadores devem proporcionar às crianças o manuseio, o exercício de escolha, a escuta de suas hipóteses, a fruição das ilustrações de todo projeto gráfico, etc.

Quanto ao lugar do texto e das ilustrações na literatura infantil:

Para os estudos da multimodalidade, não se trata de naturalizar as características dos modos semióticos. É necessário compreender que esses significados são articulados em uma cultura e refletem uma produção social, cultural e histórica. Todavia, como apelos sensoriais que são, não substituem nem são substituídos pelo texto escrito. A relação com a cor é cultural, experimental, mas também fisiológica, biológica, e ativa certos estados emocionais. (Moraes, 2015, p. 241)

No livro *Chapeuzinho Amarelo*⁴, de autoria do Chico Buarque, com ilustrações de Ziraldo, a multimodalidade se faz presente, favorecendo uma ação transdisciplinar de conhecimento. Apresentamos a seguir alguns exemplos multimodais nessa obra, para oferecer uma melhor visão ao leitor.



IMAGEM 1: BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**; Ilustrações de Ziraldo, Rio de Janeiro: José Olympio, 2006, p. 6. In: PDF: Livro Chapeuzinho Amarelo.pdf - Google Drive.

No livro, na página de apresentação do título da história, há a conjunção entre a ilustração e o texto escrito (ver Imagem 1). A ilustração dá margens à imaginação ao representar apenas um chapéu amarelo. A cor, neste caso, é usada para produzir efeito visual para demarcar sentidos plurais, a história fonte e a paródia constituída por Chico Buarque, isto é, Chapeuzinho Vermelho e Chapeuzinho Amarelo. O texto escrito e a referência da cor na imagem do chapéu provocam curiosidade *sui-generis*, incentivando o leitor a descobrir do que trata a história.

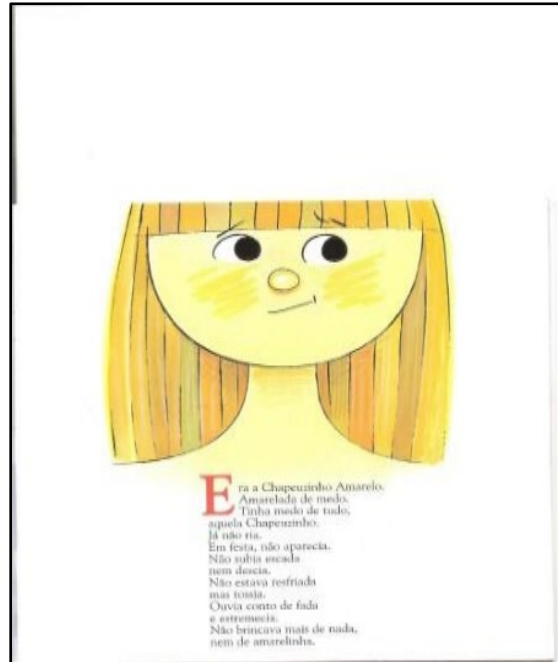


IMAGEM 2: BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**; Ilustrações de Ziraldo, Rio de Janeiro: José Olympio, 2006, p. 7. In: PDF: Livro Chapeuzinho Amarelo.pdf - Google Drive.

Na Imagem 2 encontramos o rosto da personagem sem o chapéu. Sua expressão demonstra um olhar e uma boca de quem está intrigada com alguma questão. O que será que ela está pensando? O que intriga a personagem? São exemplos modestos do que podemos pensar ao nos deparar com a página. A cor amarela se sobressai para demarcar uma relação direta entre o título e a personagem principal, mas não só isso, ela também abre para um novo olhar divergente do usual, já que não existem no mundo pessoas com a pele da mesma cor. Esse movimento pode remeter ao âmbito da fantasia proposto pelo livro. Quanto ao texto escrito, apresenta o que está por vir, pois introduz as primeiras características tanto da personagem quanto da história. O texto escrito incentiva a curiosidade e a imaginação, especialmente quanto ao trecho: “era a Chapeuzinho Amarelo, amarela de medo. Tinha medo de tudo” (Chico, 2006, p. 7).



IMAGEM 3: BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**; Ilustrações de Ziraldo, Rio de Janeiro: José Olympio, 2006, p. 8. In: PDF: Livro Chapeuzinho Amarelo.pdf - Google Drive.

A terceira imagem se relaciona diretamente com a quarta, mas nesse caso, não contém texto escrito. Apresenta um emaranhado de animais (cobras, minhocas, aranhas...) capazes de provocar a sensação do medo, se estendendo até a próxima página (ver Imagem 4), onde é ofertada uma perspectiva panorâmica, aí sim, se mostra um conjunto de relações entre o texto escrito e a ilustração.



IMAGEM 4: BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**; Ilustrações de Ziraldo, Rio de Janeiro: José Olympio, 2006, p. 9. In: PDF: Livro Chapeuzinho Amarelo.pdf - Google Drive.

A Imagem 4 representa a personagem principal como que deitada em sua cama, e parece ser assombrada por minhoca/cobra e aranhas. O texto escrito apresenta mais características psicológicas da Chapeuzinho Amarelo, que agora já está figurada na cor azul:

Tinha medo de trovão.
Minhoca para ela era cobra.
E nunca apanhava sol
porque tinha medo da sombra.
(...)
Então vivia parada.
deitada, mas sem dormir,
como medo de pesadelo.
(Chico, 2006, p. 9)

Essa passagem do livro remete diretamente a um problema rotineiro da vivência humana, mas que acontece com mais frequência no dia a dia das crianças, a saber: o medo de dormir e ter pesadelos. O medo de dormir, questão que envolve o tema da história, é uma característica comum ao público infantil, para quem é direcionado o livro em análise. Há,

portanto, um elo entre seu público-alvo e o livro ao trazer uma história aberta para que seus leitores se sintam, por exemplo, contemplados/representados.

Destacamos aqui apenas este recorte e o utilizamos como fonte para ilustrar o aspecto multimodal do livro de literatura infantil. Porém, entendemos que as possibilidades de interpretação dessas passagens do livro de Chico e Ziraldo são incomensuráveis, e que cada sujeito, ao apreciar as articulações entre texto escrito e ilustrações poderá criar configurações outras, conforme sua imaginação, sua vivência social-política-familiar-religiosa. Assim os exemplos aqui apresentados estão postos com a intenção de ilustrar aquilo que estamos pensando sobre a apresentação multimodal da literatura infantil em seu aspecto de trazer um conjunto estético rico em possibilidades de interpretação. Essa conjunção acontece, nesses casos, como uma configuração artística que se relaciona com o universo do imaginário das crianças, oportunizando uma experiência mais completa ao fornecer uma abertura mais ampla para a relação da criança com o livro. Segundo Ferreira, “a aula transdisciplinar, através da leitura do texto literário, só funcionará adequadamente, se o texto literário for entendido como um objeto plural” (2007, p. 24), entender essa pluralidade do texto literário é uma das chaves para a realização de uma prática de leitura literária transdisciplinar, também plural, e não limitante. Na perspectiva de Ferreira (2007), o objeto livro literário é um recurso amplo de possibilidades e estas devem ser exploradas de modo plural, via proposições do ensino transdisciplinar, se apartando o máximo possível do didatismo e do engessamento característico do uso da literatura apenas como meio de informar algo a alguém.

A literatura não se resume apenas a um meio em que as ações didáticas engessadas pelas exigências de um currículo fixo na escola, seja usada mecanicamente, só para cumprir uma obrigação da BNCC, por exemplo. Como objeto de arte, ela se abre a inúmeras ações de abordagem transdisciplinar, desde que seja, em primeiro lugar, considerados no grupo os interesses e curiosidades das crianças como base principal para o planejamento. Por esse motivo também entendemos que se faz necessário criar condições/situações/possibilidades para que a criança tenha a liberdade de escolher o livro que deseja ler. Essa simples ação facilita a ligação desejada entre a criança e a literatura infantil ao passo que respeita seus desejos e curiosidades, enxergando-as como sujeitos de direitos e potencialidades.

5. Aproximações: multimodalidade, transdisciplinaridade, literatura e Educação Infantil

Pensando no caráter transdisciplinar do livro *Chapeuzinho Amarelo*, imaginemos uma turma de Educação infantil com crianças entre 3 e 4 anos de idade. O que podemos *transdisciplinarizar*⁵ com o livro de literatura infantil? Algumas ideias nos vêm em mente e vamos socializar aqui, lembrando que não estamos criando um método, pois não acreditamos

na Educação como um sistema de métodos rígidos, passíveis de contemplar a aprendizagem de todos, sem considerar o aspecto subjetivo dos sujeitos aprendentes. Colabora conosco Santos (2014, p. 122) em sua afirmação acerca da formação dos conhecimentos serem singulares: “a formação acontece de maneira muito particular, muito subjetiva. Uma determinada situação - em se tratando de leitura literária - ou um determinado livro, para cada indivíduo é uma experiência que só a ela pertence”. Assim a entendemos também. Apenas vamos exemplificar como poderíamos abordar o texto literário explorando seus aspectos transdisciplinares, tal qual imaginamos, segundo nossa própria leitura de mundo.

Algumas nuances podem ser trabalhadas para além dos aspectos relacionados à expressão do texto em si (tipo textual, ampliação do vocabulário, sonoridade, ritmo, modo de apresentação, tema, título, autores, etc.). Por exemplo, no que tange seus aspectos artísticos podemos trabalhar as cores e suas sensações, introduzindo as crianças no entendimento de que cada cor trabalhada tem um sentido e este sentido diz respeito ao efeito sensorial que os autores desejam provocar com o conjunto multimodal em que se insere o texto. Podemos iniciar essa abordagem pelo amarelo, perguntando às crianças quais sentimentos elas vivenciam ao ter contato com um quadro desta cor. Anotar as sensações destas faz parte da atividade e deve ser feita pelos educadores. Após a escuta das crianças e anotadas as suas impressões podemos voltar a figura da Imagem 1 e relacionar as sensações somente com a cor e agora com a ilustração e o título, perguntando, por exemplo: O que sentem ao ver esta página? É a mesma sensação que tiveram ao ver somente a cor? O que será que os autores pensaram ao eleger o amarelo para cor da personagem principal? Vamos conhecer o que essa cor pode nos trazer de sensação? Anotar todas as falas, respeitar os sujeitos e suas impressões, é mais importante do que o julgamento. Lembrando que a apreciação estética é subjetiva e não implica em melhor ou pior aproveitamento do objeto, toda apreensão tem seu valor e deve ser incentivada com uma atitude aberta de escuta e socialização, sem medir “acertos” ou “erros” de interpretação.

Segundo estudos da Psicologia, “por ser uma cor quente, o amarelo também transmite a sensação de dinamismo e estímulo”, e “tem ainda a capacidade de estimular a concentração e o intelecto das pessoas. Sentimentos que podem ser relacionados à exposição humana dessa cor são: sabedoria, alegria e também covardia. Reconhecemos agora muitos meios para abordar uma relação direta da literatura com a arte, em um movimento transdisciplinar, que não deve usar o livro apenas como objeto de conhecimento, é preciso ressaltar que a importância do contato deste com as crianças deve ser sempre pautada no contato com a literatura por si mesma e a abordagem (trans)educativa foca no objeto em sua complexidade e não em sua redução aos anseios de alfabetização ou mesmo do currículo disciplinar. Nessa pegada, seguimos com a página do medo (figura 3), em que o azul sugere frio, imobilidade e depressão, e por aí podemos caminhar com questões geradoras que contemplem a exploração das impressões dos sujeitos e como eles sentem essa imagem.

Adentrando a história da arte podemos contemplar nossa prática pedagógica com a apresentação de artistas do Impressionismo: O que é isso? Quem são estes? O que marca essa fase da história da arte? Podemos comparar as formas e as cores usadas nas ilustrações do livro com esse movimento enquanto socializamos o quadro de Van Gogh Os Girassóis⁶ e seu uso do amarelo como cor principal da obra. A intenção se relaciona com a apreensão de uma ideia de historicidade, de uma tendência da arte. Também o azul pode ser ponte para apresentação do quadro de Pablo Picasso: Guernica⁷.

⁵ Escolhemos o termo *transdisciplinarizar*, para representar o nosso pensamento sobre uma prática educativa transdisciplinar como uma ação em movimento, trazê-lo à tona aqui como verbo foi uma escolha que melhor configura a nossa proposta.

⁶ **GOGH, Vincent Van.** Os Girassóis, 1889. Acesso em 03/07/2023. In: Amsterdam, o Museu Van Gogh, o Mercado das Flores e a Casa de Anne Frank - Um Pouquinho de Cada Lugar

⁷ **PICASSO, Pablo.** Guernica, 1937. Acesso em 03/07/2023. In: pablo picasso guernica - Bing images.



IMAGEM 5: GOGH, Vincent Van. **Os Girassóis**, 1889. Acesso em 03/07/2023. In: Amsterdam, o Museu Van Gogh, o Mercado das Flores e a Casa de Anne Frank - Um Pouquinho de Cada Lugar.



IMAGEM 6: PICASSO, Pablo. **Guernica**, 1937. Acesso em 03/07/2023. In: pablo picasso guernica - Bing images.

Podemos trabalhar as formas geométricas sugerindo uma comparação das ilustrações e as mesmas, apontando semelhanças e diferenças. Podemos explorar ainda o contexto em que o livro se insere no combate à ditadura, no Brasil, e a situação em que foi criado a partir de uma luta contra a repressão instaurada no nosso país que se encontrava imerso em um movimento repressor, em que a arte era amplamente censurada.

As possibilidades de transdisciplinarizar são muito ricas quando utilizamos a literatura. Esse movimento pode e deve ser favorecido por abordagens que incentivam a exploração dos caminhos propostos que estão para além do universo da escrita e da leitura ou do estudo da língua portuguesa. “Na aula transdisciplinar, embora o texto esteja sendo utilizado para ensinar, ele só ensina, de modo transdisciplinar, se a sua natureza de texto não for transformada em mero pretexto para passar mensagens” (Ferreira, 2007, p. 24). Pensemos em criar situações oportunas para visualizar o que pode ser visto muito além do dado. Neste caso específico do livro *Chapeuzinho Amarelo* a atitude transdisciplinar se apresenta em uma gama inumerável de modos e formas que induzem a explorações para além do livro, em uma práxis que respeite tanto as crianças como o próprio poder da interação delas com a literatura.

É tempo de criar desafios salutares, prazerosos, significativos na Educação do Brasil como um todo. Na Educação Infantil, a transdisciplinaridade mediante a literatura deve ser incluída como um tempo espaço de aprendizagens e desenvolvimento humano integral, pautado nas ações lúdicas e inventivas do texto literário. O literário provoca possibilidades inventivas de transdisciplinarizar as aulas com crianças. Esse é o nosso principal argumento. Para isso, [e preciso respeitar o tempo das crianças do brincar e o seu direito de viver uma infância que explore e considere os seus desejos, entendendo a aprendizagem como um processo de construção contínua. Defendemos a inclusão sistemática e regular da prática da leitura de literatura, com a intuito principal de criar oportunidades de formar crianças leitoras. Pois...

Se os estudantes devem se tornar ambos proficientes e ávidos leitores - crianças e mais tarde adultos, que voluntariamente,

buscam a leitura como um caminho para informação, prazer e realização pessoal - então, experiências de leituras bem sucedidas são vitais. (graves, 1995, p. 3)

A proficiência exigida também tem seu viés libertador e não deve ser entendida, pelo menos pelos educadores, como uma imposição e sim como um processo que depende de uma práxis pedagógica pautada em uma ideia de educação emancipadora, produtora de criticidade. Uma Educação estética, cultural, expressiva, com mais respeito às subjetividades, que proporcione às crianças momentos de comunicação ampla e posicionamento. Uma Educação que se preocupa com o acesso a objetos de arte, de modo a ampliar o conhecimento de mundo através da fruição estética, aumentando, assim, suas leituras de mundo.

O trabalho que aqui concluímos alerta que a prática diária da leitura literária na Educação Infantil aproxima os sujeitos da arte literária e lhes garante a presença da literatura infantil como direito da criança ao acesso de itens culturais, cuidadosamente dedicados ao seu momento de vida. Nesta etapa de ensino não se pode deixar de fora o contato das crianças, sujeitos de direito desse tempo-espço educativo, com a literatura infantil, pois entendemos que ela interliga as condições de formação desses sujeitos com direito à cultura, direito à atividades lúdicas que respeitem saberes prévios, favorecendo a criação de memórias saudáveis e ampliando as possibilidades de interação das crianças com a literatura numa perspectiva transdisciplinar. Deixamos a nossa contribuição, ainda que modesta, para o incentivo a uma práxis educativa mais transgressora e transdisciplinar com a literatura desde a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **Infância e Literatura: traçando a história. Educação em Questão.** V.10/11 (jul./dez. 1999- jan./jun. 2000), Natal: EDUFRN, 2002.

ARAÚJO, M. D. Do hábito de ler a leitura como significado: qual a diferença? In: AMARILHA, M. (Org.) **Anais do 1º Seminário Educação e Leitura.** Natal/UFRN, 1996

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental.** / Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Acesso em 20/06/2023. In: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo;** Ilustrações de Ziraldo, Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

CADEMARTORI, Lígia. **Literatura Infantil,** 2010, Disponível em Glossário Ceale, acesso em 20/06/2023: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/literatura-infantil>

CANDIDO, Antonio, **Vários Escritos: o direito à literatura. Ouro sobre Azul**, Rio de Janeiro, 2011.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes (2014). **Experiência Estética Literária, Literatura Infantil: Teoria e Prática. São Paulo: Ática, 1983.** Glossário CEALE. Acesso em 20/06/2023. In: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/experiencia-estetica-literaria>

GRAVES, M. F. ; GRAVES, B. B. **The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text.** In: reading. UK. Abril, 1995. (Tradução de Marly Amarilha, para estudo exclusivo do grupo de pesquisa Ensino e Linguagem - GPEL - Programa de Pós-graduação em Educação - UFRN).

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar**, Natal, Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRN, 2007.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para Entender o Texto: leitura e redação.** São Paulo: Ática, 1991.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Giselly Lima. **Do Livro Ilustrado ao Aplicativo: reflexões sobre multimodalidade na literatura para crianças.** in: estudos de literatura brasileira contemporânea, n.46, jul./dez. 2015.

MORIM, Edgar. **Diálogo Sobre o Conhecimento.** Tradução: Maria Alice Araripe Doria. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Cortez, Brasília -DF: UNESCO, 2005.

NICOLESCU, Basarab, **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** Trion: São Paulo, 1999.

PAULINO, Graça. **Leitura Literária**, 2005, Disponível em Glossário Ceale. In: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>, acesso em 20/06/2023:

SANTOS, Maria Deusa dos. **Saberes Sobre a Literatura: um estudo com professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.** Dissertação do Mestrado em Educação: UFRN, Natal - RN, 2014.

37

VELOSO, Caetano. Música, **Livros** In: <https://www.youtube.com/watch?v=mXxkhJfb4M&t=40s>. Acesso em 20/ 06/ 23.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola.** São Paulo: Global, 2003.

Espaços interdisciplinares e transdisciplinares da leitura

Vera Teixeira de Aguiar¹

RESUMO

A reflexão sobre o processo de leitura leva em conta questões inter e transdisciplinares, considerando o contexto histórico da formação da sociedade letrada e, especificamente, suas condições em território brasileiro. Acentuam-se, assim, a concorrência de inúmeras disciplinas que trazem à luz a complexidade do ato de ler e quebram conceitos rígidos, em prol do exercício pleno da leitura por todos os estratos sociais.

Palavras-Chave: Leitura - Interdisciplinaridade – Transdisciplinaridade – Sociedade Leitora

O propósito de examinar a questão da leitura em espaços inter e transdisciplinares baseia-se no pressuposto de que o alargamento de fronteiras, daí advindo, pode contribuir para o debate sobre o acesso de todos os segmentos à cultura letrada (e, conseqüentemente, ao livro) e sobre os modos como isso pode acontecer, em termos de práticas sociais e atenção ao processo de ler em si. Subjaz, finalmente, aos aspectos colocados, a reflexão sobre o papel da ciência no mundo contemporâneo, no que concerne à organização, transmissão e administração do conhecimento, com vistas ao bem-estar da comunidade.

Para tanto, levamos em conta o dinamismo cada vez maior de todas as áreas que concorrem para a formulação de práticas leitoras. De antemão, consideramos as relações interdisciplinares que, como o prefixo latino aponta, dizem respeito a estar junto de, no meio de, enquanto aquelas transdisciplinares se referem a ir além de, atravessar de um lado para o outro. As disciplinas, pois, como conjuntos ordenados de princípios e saberes, vivem um constante movimento de trocas externas e internas em prol de novas possibilidades de compreensão do mundo.

Numa sociedade de classes, como esta em que vivemos, a distribuição dos bens culturais se faz de maneira desigual, na base de privilégios que têm como um dos critérios decisivos o domínio do código escrito. Historicamente, a escrita representa numa conquista sobre a memória, depositária da tradição e da história dos povos primitivos e transmitida oralmente de geração à geração pelos mais velhos que, por isso mesmo, desfrutam de maior prestígio no grupo.

A invenção da escrita desloca o poder para aqueles que dominam o código, uma vez que a acumulação de conhecimentos passa a ser garantida pela palavra escrita, instrumento

¹ Professora Titular Aposentada da PUCRS

mais eficiente para a fixação e a conservação das ideias. Ler e escrever assumem, de imediato, um caráter distintivo, sendo atribuído aos iniciados um lugar de destaque na sociedade. Mesmo oriundos das camadas populares, os escribas têm liberdade de acesso à vida palaciana e dali colhem vantagens negadas a seus pares sociais. Acrescente-se, ainda, o reforço que o texto escrito dá aos interesses das classes dominantes, fixando a história e o conhecimento em geral segundo sua ótica e justificando o poder que exercem até os limites da naturalidade, isto é, do direito considerado espontâneo e legítimo de exercer essa autoridade.

Gradativamente, o emprego da escrita vai se expandindo e a sociedade passa a se organizar em camadas cultas e incultas, segundo a aproximação com essa prática. A desigualdade entre sujeitos alfabetizados e analfabetos vem, assim, se somar a todas as outras formas de discriminação social, alijando dos processos decisórios aqueles que não lêem e não escrevem.

Embora desde a Antiguidade as civilizações mais adiantadas, como a grega e, depois, a romana, tenham apostado na alfabetização dos jovens e delegado tal tarefa a uma instituição especializada, a escola, é apenas a partir do século XVII que esse processo se expande sensivelmente, chegando a Revolução Francesa de 1789 a postular a abertura da escola pública a todos os cidadãos, com vistas à maior igualdade social. O espírito democrático que, em princípio, propulsiona os movimentos de alfabetização na sociedade burguesa sustenta-se na legitimidade do desejo de ascensão social de todos os cidadãos. Alfabetizar-se significa, desde então, ler, confundindo-se com o processo mais amplo da leitura e exigindo um profissional credenciado para o seu ensino (Zilberman & Silva, 1988: 13).

Nesse sentido, a escola programa-se para introduzir crianças e jovens ao código escrito, provendo-os das ferramentas básicas para a decodificação dos textos. No entanto, os materiais de leitura colocados à disposição dos novos leitores (ou leitores nascentes) nada têm a ver com suas necessidades, afastados que estão das situações concretas da vida cotidiana de cada um. A leitura dos textos adquire um fim em si mesma e os alunos são avaliados pelo grau de competência que demonstram em lidar com o código escrito, não importando a significação dos conteúdos lidos, as relações efetivas entre a sala de aula e a comunidade. Por isso, os autores acima citados podem afirmar que " desvinculado de seu objeto, o ato de leitura torna-se intransitivo e inexplicável, a não ser que se apele a categorias tomadas de empréstimo de outros setores da vida social " (p. 13 - 14).

A leitura, no horizonte do universo da burguesia, é sinônimo de passaporte para o sucesso pessoal, em termos econômicos e sociais. Alfabetizado, o aluno está apto a galgar novos níveis na escala escolar e atingir posições socialmente valorizadas por títulos e diplomas. Para que isso aconteça, é necessário entrar em harmonia com instâncias como a família e a escola, " investidas do poder delegado de impor um arbitrário cultural" (Bourdi-

eu, 1982: 272). Acontece que esse movimento não é facultado às camadas proletárias e camponesas, que não estão em consonância com os valores defendidos pela burguesia, acabando por se afastarem da escola, e, por tabela, da leitura. Michael Apple vê esse processo de seleção da sociedade como intencional, sendo que as "instituições de preservação e distribuição cultural como as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação" (1982: 12), concordando com a posição de Pierre Bourdieu.

A consequência imediata da estratificação social na Modernidade, que a alfabetização acentua, é o conflito daí gerado, pela crescente divergência entre a cultura letrada e a popular, oral. Como aquela tem maior influência do que a segunda no estabelecimento de normas de educação, valores e atitudes, as classes trabalhadoras não se reconhecem nos textos lidos em sua passagem pela escola, uma vez que eles detêm o saber privilegiado. Igualmente, não encontram na leitura a representação de seus fazeres sociais, até porque a oralidade exige um envolvimento coletivo muito maior do que o ato de ler, por excelência solitário (Potts, s.d.: 37). Nesse aspecto, é exemplar a experiência de uma bibliotecária de Porto Alegre que, engajada no Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER, criado em 1992 sob os auspícios da Biblioteca Nacional e coordenado por Eliana Yunes, desenvolveu atividade de leitura com um grupo de trabalhadores de uma empresa de transporte público (a partir da curiosidade de motoristas, cobradores, mecânicos, eletricitistas, etc.), partindo da leitura de faixas de para-choques de caminhões. Os participantes liam e traziam-nos para comentários nas reuniões semanais, propiciadas pela empresa. Uma iniciativa dessa natureza demonstra a sensibilidade da bibliotecária e sua empatia para com os segmentos sociais diferenciados. É claro que os textos se expandiram e outros interesses foram surgindo, enriquecendo o universo significativo de cada um.

No seio da sociedade, também a biblioteca vai ser o espaço catalizador dessas desavenças culturais no que se refere à leitura, pois traz à luz as dificuldades de acesso criadas para as camadas menos favorecidas da população. Historicamente, a frequência à biblioteca sempre foi escassa, uma vez que restrita aos iniciados e íntimos do saber dominante. Local antes de conservação que de consumo de livros, só vai ter sua função alargada pela democratização dos bens culturais, quando o livro poderá ficar à disposição do maior número possível de usuários. A mudança de papel que essa instituição vai buscar refere-se, por conseguinte, à abertura de suas portas a uma clientela cada vez mais ampla, à medida que a alfabetização se propaga e a cultura livresca passa a atingir classes antes marginalizadas. Contudo, o processo só será exitoso quando a biblioteca acatar as produções das diferentes falas da sociedade e não apenas a voz dominante às demais. Ali os leitores vão encontrar espaço para a discussão de seus interesses, como elementos ativos na produção e recepção

dos textos. Caminhando nesse sentido, destruimos a biblioteca-templo para criarmos a biblioteca dinâmica, prosaica, ligada às mais variadas instituições, com as quais dialoga.

A questão que colocamos, por conseguinte, é a da necessidade de se redimensionar o problema da leitura, considerando as vantagens dessa prática para a consciência individual e social. Para isso, vale a pena refletir sobre o assunto de modo abrangente, levando em conta as injunções inter e transdisciplinares que ele levanta. De um lado, a abordagem do ponto de vista social deve considerar o trânsito do livro e as relações entre os vários mediadores culturais que interferem no processo, estudando-o, pois, em facetas várias. De outro, o enfoque científico permite avaliar a contribuição das diferentes disciplinas na descrição e na compreensão do ato de ler. Finalmente, as teorias educacionais oferecem alternativas metodológicas de ensino da leitura, que visam à melhoria do processo e à formação de leitores permanentes.

Embora a discussão sobre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade sejam férteis hoje em dia, ela não é recente e já René Descartes, na primeira metade do século XVII, apontava as vantagens do alargamento dos métodos em ciência, advertindo:

Se alguém quiser investigar a sério a verdade das coisas não deve escolher uma ciência particular: estão todas unidas entre si e dependentes umas das outras; mas pense apenas em aumentar a luz natural da razão, não para resolver esta ou aquela dificuldade de escola, mas para que, em cada circunstância da vida, o intelecto mostre à vontade o que deve escolher. Em breve ficará espantado de ter feito progressos muito superiores aos de quantos se dedicam a estudos particulares e de ter obtido não só tudo o que os outros desejam mas ainda coisas mais elevadas do que as que se podem esperar (p. 13).

No entanto, como salienta Paviani, o ideal de unidade que perpassa às ciências, como queria Descartes, não se concretiza. Na verdade, a fragmentação do conhecimento dá-se na ciência, na exigência de separação das disciplinas e na própria organização acadêmica (p. 12). Os estreitos limites da especialização acabam, contudo, não dando conta da complexidade do conhecimento. A necessidade didática de submetê-lo a definições e classificações chega, muitas vezes, a um reducionismo e a uma compartimentação emprobecedora. Para Paviani, a solução não está nas relações exteriores entre as disciplinas (como o faz a moda de enfoque temático, por exemplo). Por isso, o autor propõe um " método interrogativo ou da problematização dos conhecimentos, mesmo já sistematizados, considerando o contexto de sua produção e o contexto de sua aplicação na atualidade, que direciona as disciplinas naturalmente umas para outras " (p. 14).

Nesse caso, a informação não é prioritária (pois os sofisticados recursos tecnológicos atuais garantem o armazenamento eficiente de dados), mas essencial é o comportamento do estudioso diante da informação, em situações reais, que requerem tomadas de posições objetivas. Nesse momento, ele pode valer-se de diferentes disciplinas fazendo uma

revisão dialética dos mundos conceituais e descobrindo maneiras diversas de investigar os mesmos objetos, resolvendo problemas. A inter e a transdisciplinaridade, portanto, pressupõem uma redefinição do conceito de disciplina como controle pedagógico e político do conhecimento.

A partir dessa ótica, a questão da leitura pode ser melhor dimensionada, uma vez que será tratada sob novos enfoques, novas maneiras de ver o mundo e entender o conhecimento, não mais de domínio específico de uma única disciplina. Considerando o exposto, vale pensarmos o significado do ato de ler na sociedade capitalista e, especialmente, na brasileira. Para isso, concorrem diferentes planos, como o sociológico, o econômico, o ideológico e o histórico, que não podem ser separados, sob pena de chegarmos a uma interpretação deformada do fenômeno. Da mesma forma, precisamos levar em conta todas as agências culturais responsáveis pela produção, circulação e consumo dos livros, além do papel dos mediadores de leitura e seu grau de interferência na quantidade e na qualidade de leitura de determinado grupo.

Como essas agências e esses mediadores (a editora, a livraria, a escola, a família, a igreja, o clube, a gráfica, etc.) têm naturezas distintas, ocupam lugares e exercem funções específicas na comunidade, devem ser considerados a partir de pressupostos diferenciados, sem, contudo, deixarmos de estabelecer relações entre todos eles, na busca melhores estratégias de articulação que garantam a mobilidade da leitura. Por essas vias, tal esforço especulativo pode abrir caminho para a proposição de uma nova relação entre o indivíduo e os livros, segundo a qual encontraremos os meios para suplantar os problemas que, quando existem, prejudicam a sociedade em seu conjunto.

A certeza de que o tratamento científico do ato de ler redundará em benefício de toda a coletividade, porque as ações em prol de sua prática atingirão a soma dos indivíduos, fez com que, nas últimas décadas sobretudo, o campo de pesquisa no setor se alargasse. Não mais apenas se destacam propostas inovadoras de alfabetização, diagnósticos sobre hábitos e preferências de leitura e métodos de ensino de literatura, mas outras disciplinas concorrem para a análise do assunto. Quando os estudos evitam a compartimentalização excessiva da matéria, mas se reúnem para, cada um dentro de sua especialização, discutir com os demais as questões atinentes ao ato de ler, o quadro de descrição, análise e compreensão geral da leitura fica enriquecido, como podemos observar a seguir.

Já Lígia Chiappini (1994), nesse sentido, faz um levantamento exaustivo das tarefas desenvolvidas pelas diferentes disciplinas, salientando modernas orientações científicas. Assim, chama a atenção para os diversos campos da História, desde aquele que se ocupa da história das obras, das leituras e dos leitores, até a sócio-história ou história cultural, em que esses elementos são vistos em circunstâncias específicas, como o aparecimento dos primeiros textos e a mediação entre o público e o material de leitura, através de instituições como

a igreja, a escola, a família, o exército, a biblioteca, a editora, a livraria. A partir desses dados, a sociologia pode investigar as relações entre os textos, os produtores e o público em um contexto espaço-temporal determinado, não só do ponto de vista descritivo e quantitativo, mas também, qualitativo. Dessa forma, é possível a pesquisa dos modos de leitura e de suas influências ambientais, atentando para as ingerências mais amplas dos fatores sociais no circuito da mesma.

Para a análise das circunstâncias externas que interferem no ato de ler, a economia e a política podem vir em auxílio da sociologia, a primeira dando conta da infra-estrutura monetária que rege o mercado livreiro em termos de produção, distribuição e circulação de livros, enquanto à segunda cabe a compreensão dos mecanismos dos jogos de poder, que determinam os interesses na edição, a indicação e a aquisição dos materiais escritos. Por seu turno, a psicologia procura explicar como o texto chega ao leitor, como se estabelece essa relação e que faculdades humanas são chamadas a operar (e como operam) por ocasião da leitura, entre elas a compreensão e a memória. Quando o que está em jogo é a questão mais abrangente do modo de ser das obras no mundo, de como elas se dão ao leitor e de como se processa o ato de ler, a filosofia pode trazer respostas através da teoria fenomenológica.

A leitura pode, ainda, ser averiguada do ponto de vista da linguística, da teoria da literatura e, por fim, da pedagogia. A descrição das estratégias de leitura segundo a análise dos expedientes textuais usados pelo escritor com vistas aos efeitos de sentidos previstos para o leitor e a avaliação da liberdade do mesmo na decodificação dos textos são tarefas da linguística. A teoria da literatura, por sua vez, ocupa-se da especificidade da linguagem literária, quer poética, quer ficcional, mas sempre voltada para o signo centrado em si mesmo e carregado de força imagética. Por último, a pedagogia assessora-se de todas as demais ciências para criar métodos e técnicas de ensino que produzam leitores efetivos e permanentes, capazes de atribuir sentidos aos textos, avaliá-los criticamente e cotejá-los, alargando seu horizonte existencial.

O ato de ler, em si, pressupõe a inter e a transdisciplinaridade, pelo menos em dois sentidos. Primeiro, o leitor, como produtor de sentido que é, dialoga com o texto que, por seu turno, remete a um contexto. Dois mundos, então, se encontram - o do leitor em sua circunscrição histórico-social e o do texto e suas representações -, fato que implica a mobilização de diversas áreas do conhecimento. A seguir, aprofundando o processo, pode-se investigar os movimentos interiores do leitor e descobrir a gama variada de dados oriundos de muitas disciplinas que ele precisa ativar para decodificar sinais, atribuir sentidos, estabelecer relações, criticar, aproveitar e refutar conhecimentos para a vida prática, explorar emoções. Portanto, a leitura instaura, necessariamente, um rico jogo de sentidos, porque os textos são sempre fragmentos do real, que só adquirem significados quando atualizam para o leitor conhecimentos das esferas mais variadas, que ele relaciona através dos processos de

análise e síntese em vários graus. A esses referenciais buscados em seu inventário interior vão ser dadas configurações novas, estabelecendo-se nexos lógicos de modo a que ele chegue a um novo texto, como um todo significativo orgânico.

O leitor aproxima-se de seu objetivo movido por um interesse, de qualquer natureza, que é gerado sempre por uma necessidade de tomar conhecimento genérico de ocorrências atuais, seguir uma instrução, recrear-se, estudar. Uma vez em contato com o material de leitura, o sujeito aceita o pacto estabelecido pelo autor, isto é, passa a observar as regras do jogo ali proposto e só assim é possível acontecer a comunicação. No caso da leitura literária, o leitor põe de lado a sua realidade momentânea e passa a viver, imaginativamente, todas as vicissitudes das personagens da ficção ou os estados de ânimo do " eu " poético. Desse modo, aceita o mundo criado como um mundo possível para si. Talvez por esse motivo, Maurice Blanchot possa dizer que:

a leitura nada faz, nada acrescenta; ela deixa ser o que é; ela é liberdade, não liberdade que dá o ser ou o prende, mas a liberdade que acolhe, consente, diz sim, não pode dizer senão sim e, no espaço aberto por esse sim, deixa afirmar-se a decisão desconcertante da obra, afirmação de que ela é - e nada mais (p. 194).

A certeza da liberdade da obra literária de afirmar-se como tal e dar-se à luz na leitura, tal qual um milagre, como quer Blanchot, não significa a defesa da autoridade única do autor como senhor absoluto da interpretação do texto, ao qual o leitor deva obedientemente curvar-se. E aqui a ciência linguística contribui para os avanços da teoria da literatura, quando ensina que o sentido é uma propriedade do código, não de uma pessoa, logo um bem coletivo possuído pelo destinador e pelo destinatário da mensagem, não podendo ser monopólio do sujeito da enunciação (Coelho, 1980: 23). Nesse caso, para que o processo de leitura se efetive, é preciso o domínio comum dos sinais e o trabalho com a linguagem (codificação / decodificação) de cada um dos elementos envolvidos. Por isso, curiosamente, já Montaigne negava que a consciência da obra fosse completa no autor, garantindo que a leitura do leitor " suficiente " vinha enriquecer a obra literária (op. cit.: 21).

Nessa mesma linha de pensamento, a moderna teoria da leitura admite que o sentido deve ser considerado como o encontro de dois textos: o texto a ser lido e o texto do leitor. Prevê, por isso, a descrição de três campos muito próximos, porque em constante interação: o texto em si, o texto do leitor ou o leitor como texto e o encontro do texto com seu leitor, isto é, o trabalho da significação. Tal tarefa, que exige a participação de diversas disciplinas, permite a maior compreensão do ato de leitura em cada uma das suas instâncias e no jogo que se estabelece entre as três (Otten: 342).

O texto a ser lido praticamente só existe na e para leitura, o que torna muito difícil abordá-lo sem levar em conta seu potencial de interpretação. À luz desse horizonte, o texto oscila entre dois pólos, espaços de certezas (mesmo relativas) e incertezas. Para o primeiro

caso, convergem os dados explícitos, pontos de partida para a interpretação (títulos e subtítulos, menções a gênero e unidades de sentido, repetições, sinônimos, oposições, hierarquia, ordem lógico - temporal ...). Os demais funcionam como virtualidades, zonas escuras e às vezes herméticas, que obrigam o leitor a intervir, propondo hipóteses que ele vai testando durante o ato de ler (ambiguidades, símbolos obscuros, alusões implícitas, paradoxos, contradições, rupturas, elipses, descontinuidades).

O texto do leitor abarca uma série indefinida de códigos culturais, arquivados na memória pela experiência ou para ela remetidos pela memória coletiva. Seu extenso repertório comporta conhecimentos de símbolos, figuras e relatos mitológicos, clichês literários, alusões e lugares-comuns de que toda cultura se vale; regras dos gêneros literários clássicos, modernos e populares, de modo a reconhecer e enquadrar o texto numa perspectiva de leitura; inventário de estruturas textuais argumentativas; esquemas de possibilidades lógicas, segundo as quais os textos podem ser construídos. O texto do leitor constrói-se paulatinamente, no horizonte cultural, social e econômico da comunidade em que o sujeito vive e é, portanto, marcado historicamente pelas leituras que lhe são facultadas. Deprendemos, portanto, que os leitores são diferenciados segundo as oportunidades de contato com a cultura letrada que lhes são facultadas.

O encontro dos dois textos consiste em um movimento convergente que supõe alguns passos: a escolha pelo leitor de uma hipótese de significação global, oriunda da ocorrência de elementos textuais e decisiva para os passos seguintes da operação; a opção por uma lógica de articulação entre os termos, lógica que, seguramente, está implícita; a busca das significações particularizadas, modelando o texto em direção à coerência original percebida. Otten considera esse processo uma espécie de "violência" exercida sobre o texto em prol de uma coerência racional: condensação, tradução, inversão, acréscimo e apagamento são operações realizadas, de modo a atender ao esquema inicial, que vai tomando contornos mais nítidos (p. 350). No entanto, se alguns dados são esquecidos e outros muito valorizados no ato de ler, isso acontece pela natureza do próprio texto, que se abre à interpretação, incentivando o arbítrio do leitor. Porque entretecido de lacunas a serem preenchidas, o texto é, para Eco, "um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da mais-valia de sentido que o destinatário lhe introduz" (1983: 55). Nessa perspectiva, o autor organiza a estratégia textual, prevendo uma série de competências para o seu leitor-modelo, "capaz de cooperar na atualização textual como ele, o autor, pensava, e de se mover interpretativamente tal como ele se moveu generativamente" (p.58). Talvez por isso, Sartre (1989) possa defender sua convicção de que a leitura é uma "criação dirigida", ato de liberdade e generosidade de quem se dispõe a dedicar sua atenção ao texto e completar-lhe o sentido, a partir das pistas condutoras deixadas pelo autor.

Atividade bifacetada, porque orientada em duas direções - a dos sinais que se decifram e a da pessoa que procede à leitura - constitui-se sempre em " matéria de, pelo menos, dois tempos, dois locais e duas consciências " (Scholes, s.d.:23), o que determina sua complexidade e riqueza. Em razão disso, as teorias da leitura podem movimentar-se dialeticamente, de um lado, buscando as intenções originais do texto, de outro, apostando na liberdade e na criatividade do leitor. Para Scholes, a leitura é centrípeta, quando se volta para o núcleo de intencionalidade original do texto, e centrífuga, ao alargar o horizonte de compreensão da obra para as possibilidades de significação descobertas pelo leitor. Em outras palavras, novamente chamamos a atenção aqui para duas falas que se cruzam - a do texto e a do leitor.

Como essas duas vozes são plurais, porque carregadas de informações, vontades e sentimentos circunscritos num tempo e num espaço determinados, o trabalho de leitura resulta em uma multiplicidade de sentidos possíveis. Aquele escolhido em dado momento vem marcado por um interesse, no sentido em que Habermas (1980) toma esse conceito. Significa dizer que nenhuma interpretação é inocente e a ênfase a uma área do conhecimento em detrimento de outra tem a ver com os móveis de interesse mais ocultos, justificados pelas racionalizações individuais ou as formações ideológicas coletivas. No entanto, para que esse processo de seleção de significados se realize, os dois pólos de leitura - texto e leitor - mobilizam intensa atividade inter e transdisciplinar, em seu âmbito específico de construção e na relação de múltiplos cruzamentos que estabelecem entre si.

Se a leitura é condicionada, historicamente, por toda a sorte de privilégios que marcam a sociedade moderna, a alteração desse quadro só é possível, levando-se em conta as características específicas dessa atividade. Por isso, a reflexão nesse sentido, volta-se tanto para a questão sociocultural como para a científica, modelando estratégias de ação capazes de formar o maior contingente possível de leitores. Tomar a leitura, pois, em sua dimensão inter e transdisciplinar significa:

- estimular a participação de todas as agências culturais, na produção, circulação e consumo de livros, democratizando-as, com especial atenção para a biblioteca, agora diversificada para ser acessível ao público em geral;
- decorrente da providência anterior, colocar os livros e todos os outros materiais de leitura à disposição dos mais variados setores da sociedade, com a finalidade de atingir receptores diferenciados socialmente, o que implica, em primeiro lugar, na oportunidade de alfabetização extensiva e permanente;
- providenciar para que os textos à disposição dos leitores sejam dos mais variados tipos, desde a informação e o apelo breve à permanência dos escritos literários, sem preconceitos, e arregimentando, inclusive, o material digital e o audiovisual extensivo que, como salienta

Paulino (1994:90), não vem competir com a cultura verbal, mas enriquecer o trabalho de imaginação;

- investir na pesquisa científica da leitura, para qual convergem as mais variadas disciplinas, num movimento interativo e complementar;
- atentar, também do ponto de vista científico, para as condições inter e transdisciplinares do ato de ler, salientando os mecanismos de decodificação e produção de sentidos;
- aproveitar os avanços teóricos alcançados na compreensão da atividade leitura para alargar a prática de ensino e a dinâmica de animação cultural.

Assim, um encontro de leitura, na escola ou fora dela, vai ser planejado a partir do concurso de várias disciplinas, em torno de um eixo temático, ou tendo em vista o desenvolvimento de habilidades, de objetivos, de técnicas. No primeiro caso, um assunto, um tipo de personagem, uma determinação geográfica ou histórica e um gênero, por exemplo, podem se converter no tema em torno do qual o leitor se debruçará, valendo-se dos conhecimentos de todas as disciplinas. No outro, podemos propor questões específicas de cada disciplina, convergindo todas, porém, para fins comuns: descrever, comparar, criticar, relacionar com o mundo próximo, criar novas soluções, dramatizar, debater, formular questões, expressar através de outros códigos. O que queremos salientar aqui é a não obrigatoriedade de um tema único, mas entender o processo inter e transdisciplinar como um espaço aberto para o interrelacionamento dos modos específicos de formular o conhecimento das diferentes disciplinas. Podemos, então, ler textos de tipos variados, versando sobre conteúdos diferentes, tendo em mente, por exemplo, a síntese dos mesmos e a sua formulação em outras linguagens. Os interesses vão determinar as escolhas de leitura, tornando-as, assim, realmente significativas para cada um e, conseqüentemente, para todos os extratos da sociedade.

REFERÊNCIAS

BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

CHIAPPINI, Lígia. Leitura e interdisciplinaridade. In.: *Simpósio Nacional de Leitura: Leitura, saber e cidadania*. Rio de Janeiro: PROLER, Centro Cultural do Banco do Brasil, 1994. p. 47-55.

COELHO, Jacinto do Prado et al. *Problemática da leitura - aspectos sociológicos e pedagógicos*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1980.

DESCARTES, René. *Regras para a direção do espírito*. Lisboa: 70, 1980.

- ECO, Umberto. *Leitura do texto literário - lector in fabula*. Lisboa: Presença, 1983.
- HABERMAS, Jürgen. Conhecimento e interesse. In.: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p.301-312.
- OTTEN, M. Sémiologie de la lecture. In.: DELCROIX, Maurice & HALLYN, Fernand. *Méthodes du texte: introduction aux études littéraires*. Paris: Louvain la Neuve, Ducupot, 1987.
- PAULINO, Maria das Graças. A formação do professor como leitor literário. *Formação de professores e alunos leitores*. Brasília: MEC, 1994 (Cadernos de Educação Básica - Série Institucional).
- PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade ou uma nova disciplina*. Porto Alegre: PUCRS (mimeo).
- POTTS, John. *Leituras e leituras*. Lisboa: Horizonte, s.d.
- SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura ?* São Paulo: Ática, 1989.
- SCHOLES, Robert. *Protocolos de leitura*. Lisboa: 70, s.d.
- ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.
- _____.& SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura - perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

A justiça restaurativa e a educação socioemocional de adolescentes: reflexões transdisciplinares

Hugo Monteiro Ferreira¹

Pedro Rodrigo da Silva²

RESUMO

Este texto resulta de uma pesquisa de mestrado, de autoria de Pedro Rodrigo da Silva, orientada pelo professor Hugo Monteiro Ferreira, no âmbito do Programa de Pós-Graduação, Educação, Culturas e Identidades – PPGECI/UFRPE/FUNDAJ. A pesquisa investigou a prática de Justiça Restaurativa Círculos de Construção de Paz no ambiente escolar. Partiu-se da hipótese de que esses Círculos também podem funcionar como ambientes e momentos favoráveis à educação socioemocional de estudantes adolescentes, contribuindo para sua formação integral. A pesquisa consistiu na proposição e facilitação, pelo pesquisador, de círculos restaurativos em uma escola pública estadual pernambucana que não os realizava. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes terceiranistas. A partir de uma abordagem metodológica transdisciplinar, elegeu-se Hugo Monteiro Ferreira como principal técnica de pesquisa o Círculo Virtual de Construção de Paz. As categorias analíticas estabelecidas a priori foram o autoconhecimento e o autocuidado.

Palavras-chave: transdisciplinaridade; justiça restaurativa; escola; educação socioemocional; adolescentes.

1. Introdução

A legislação que regulamenta a execução das medidas previstas no Artigo 112 da Lei Federal nº 8.069/1990 é a Lei Federal nº 12.594/2012, conhecida como Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). No artigo 35, inciso III, a Lei do SINASE estabelece como princípio para a execução das medidas socioeducativas³ a “prioridade a práticas ou medidas que sejam *restaurativas* e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas.” (BRASIL, 2012, grifo nosso).

¹ Hugo Monteiro Ferreira. Doutor em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Associado da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). E-mail: hmonteiroferreira@yahoo.com.br.

² Pedro Rodrigo da Silva Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). Analista Judiciário/Pedagogo no Tribunal de Justiça de Pernambuco (TJPE). E-mail: pedrigosilva@hotmail.com.

³ Para maior aprofundamento sobre as práticas restaurativas no âmbito da execução de medidas socioeducativas em solo pernambucano, ver a dissertação de Ramos (2016).

Estimulando a aproximação entre as práticas de Justiça Restaurativa⁴ – ou ‘práticas restaurativas’ – e a educação escolar, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) emitiu, em 2016, sua Resolução nº 225. O artigo 3º, inciso V, dessa Resolução pautou como uma de suas linhas programáticas “o caráter intersetorial [dos programas de Justiça Restaurativa], buscando estratégias de aplicação de Justiça Restaurativa em colaboração com as demais políticas públicas, notadamente segurança, assistência, saúde e educação.” (CNJ, 2016, n. p., grifo nosso).

Avaliamos das primeiras impressões colhidas de profissionais da educação e estudantes envolvidos recentemente em práticas de Justiça Restaurativa, especialmente os(as) vinculados(as) a escolas públicas estaduais pernambucanas⁵, que o ideário do Círculo de Construção de Paz⁶ se coaduna com os princípios da educação integral, da educação holística e da transdisciplinaridade, conforme compreendidos e difundidos por autores(as) como Moraes e Navas (2015), Ferreira (2016), Oliveira (2018) e Ferreira e Lira (2021).

Ferreira e Melo (2021), inspirados em Maffesoli (1998), concebem a tarefa de educar as novas gerações a partir de uma racionalidade sensível, valorizando as conexões entre as diversas dimensões que constituem o ser humano, tentando esquivar-se da tentação moderna de simplesmente opô-las umas às outras e hierarquizá-las.

Diante deste cenário favorável à multiplicação de iniciativas que associam entusiasticamente os campos da Justiça Restaurativa e da educação escolar, propusemo-nos a investigar, acumulando a função de facilitador, possíveis repercussões dos Círculos de Construção de Paz entre estudantes adolescentes, enfocando os processos de educação socioemocional desencadeáveis por essa prática restaurativa, sob o prisma da abordagem transdisciplinar dos fenômenos educacionais.

2. A Justiça Restaurativa

Para o coordenador do Espaço de Diálogo e Restauração da Universidade Federal de Pernambuco, professor Marcelo Pelizzoli (2016), é preciso problematizar o senso comum que confunde a justiça enquanto valor social com a Justiça materializada por instituições e

⁴ Segundo Carvalho, “A Justiça Restaurativa é modalidade inclusiva de justiça, devido à sua abordagem reintegradora e regeneradora das relações sociais, e também um caminho para a democratização do poder judiciário.” (CARVALHO, 2005, p. 211).

⁵ Após ouvirmos palestras e relatos de experiências no I e no II Encontro de Justiça Restaurativa e Cultura de Paz nas Escolas e no Workshop Círculos em Movimento nas Escolas: Construindo Comunidades Escolares Restaurativas. Esses eventos foram organizados e ministrados, respectivamente: 1) pelo coletivo JR Conecte – Justiça Restaurativa, de Recife-PE, em 18/09/2019, no Centro de Convenções de Olinda-PE, e em 23, 24 e 25/09/2020, virtualmente; 2) pela professora Kay Pranis, no auditório da Unimed de Lajeado-RS, em 22/10/2019.

⁶ Consoante Pranis, o Círculo de Construção de Paz é uma prática de Justiça Restaurativa que descende dos Círculos de Diálogo realizados pelos povos indígenas da América do Norte, caracterizando-se atualmente pela reunião de “pessoas que se tratam como iguais e mantêm trocas honestas sobre questões difíceis e experiências dolorosas, num ambiente de respeito e atenção amorosa para com todos.” (PRANIS, 2010, p. 18).

agentes encarregados da prática judicativa pelo Estado. Tal confusão pode ocultar interesses que repousam na hiperespecialização dos saberes e na apropriação dos conflitos humanos pelos sistemas formais de justiça coetâneos.

Acompanhando esse raciocínio, passaremos a detalhar o que entendemos por ‘prática restaurativa’. ‘Práticas’, na verdade, bem anteriores às que estão sendo realizadas, notadamente, na esfera judicial, há algumas décadas, quase contemporâneas à sua disseminação através do psicólogo americano Albert Eglash, que

[em 1975] defendeu que havia três respostas ao crime – a retributiva, baseada na punição [no castigo]; a distributiva, focada na reeducação [tratamento do delinquente]; e a restaurativa, que seria fundamentada na reparação [restituição]. (ASSUMPTÃO; YASBEK, 2014, p. 47, grifo nosso).

De acordo com essas autoras,

Na origem da Justiça Restaurativa, a prática antecedeu a teoria, quer consideremos a linha evolutiva a partir da década de 1970 ou de práticas ancestrais. Nesse percurso pode-se dizer que, mais que uma teoria ainda em formação, a Justiça Restaurativa é uma prática ou, mais precisamente, um conjunto de práticas restaurativas em busca de teoria. Sob a denominação de Justiça Restaurativa (restorative justice, giustizia riparativa, justice réparatrice, justicia restauradora etc.) projeta-se a proposta de promover, entre os verdadeiros protagonistas do conflito, iniciativas de solidariedade, de diálogo e, de forma consensual, planos de ação reconciliadores. Mais amplamente, qualquer ação que objetive fazer justiça por meio da reparação do dano causado poderia ser considerada como “prática restaurativa” [...] (ASSUMPTÃO; YASBEK, 2014, p. 44-45, grifos das autoras).

Mylène Jaccoud, professora da Escola de Criminologia da Universidade de Montreal, Canadá, ao descrever os precursores de movimentos de Justiça Restaurativa, refere que as sociedades comunais – pré-estatais europeias e coletividades nativas – “privilegiavam as práticas de regulamento social centradas na manutenção da coesão do grupo.” (JACCOUD, 2005, p. 163). Nesses contextos, a transgressão de uma norma poderia ser tratada de maneira punitiva, mas havia uma tendência ao emprego de mecanismos visando ao rápido restabelecimento do equilíbrio rompido nas relações.

Jaccoud (2005, p. 167) também menciona, ao tratar das dimensões e objetivos da Justiça Restaurativa, a publicação, em 1990, de um livro seminal nesta área e “decisivo na eclosão da justiça restaurativa como paradigma que marca uma ruptura com o modelo retributivo.” Trata-se de *Trocando as Lentes: um Novo Foco sobre Crime e Justiça*, cuja edição de 25º aniversário foi recentemente publicada no Brasil. Seu autor, o sociólogo, educador e fotógrafo estadunidense Howard Zehr, situa a emergência da Justiça Restaurativa no contexto da revolução jurídica que os movimentos sociais em torno do Abolicionismo Penal catalisaram.

Consonante Zehr (2012), a troca de lentes, como metáfora da mudança paradigmática em curso na acepção mais abrangente de ‘justiça’, visa a instaurar um olhar holístico para os

comportamentos que as sociedades modernas rotularam e compilaram como criminosos em códigos cada vez mais volumosos, os quais – sem descurar de sua relevância histórica –, ora caducam por insistir em uma divisão artificial e superficial do conjunto de violações e injustiças, quando muitas delas seguem aceitas desembaraçadamente no seio destas mesmas sociedades.

Para Marshall, Boyack e Bowen (2005, p. 271-273), além de respeito e humildade perante a complexidade do Real, qualquer prática que se diga restaurativa deve ser orientada, no mínimo, pelos valores da(o): 1) *participação*: todos os presentes nas reuniões de Justiça Restaurativa têm algo valioso para contribuir com seus objetivos e suas metas; 2) *honestidade*: a fala honesta é essencial para se fazer justiça, muito mais que para a elucidação de fatos. Ela requer que as pessoas falem abertamente sobre sua experiência relativa à transgressão, seus sentimentos e responsabilidades morais; 3) *interconexão*: sem deixar de enfatizar a liberdade e responsabilidade individuais, a Justiça Restaurativa reconhece os laços comunais que unem a vítima e o infrator. Trata-se da mesma visão reticular e transpessoal nutrida pela transdisciplinaridade, ou seja, todas as pessoas estão interligadas e, por isso, a sociedade compartilha a responsabilidade ativa por seus membros e pelos delitos que vierem a cometer; 4) *responsabilidade*: como resposta ao dano deliberado causado a outrem, o(a) ofensor(a) assume espontaneamente o compromisso de repará-lo, expressando remorso e buscando o perdão e, se possível, a reconciliação, sempre voluntariamente; 5) *empoderamento*: a Justiça Restaurativa devolve a autonomia e autodeterminação que o(a) ofensor(a) subtraiu da vítima. A vítima determina ativamente suas necessidades e o modo de satisfazê-las e o(a) ofensor(a) tem a oportunidade de se responsabilizar por reparar os prejuízos, em busca de sua reabilitação e reintegração; 6) *esperança*: a Justiça Restaurativa alimenta a esperança de cura para a vítima, de mudança para o(a) infrator(a) e de maior civilidade para a sociedade.

Há discordâncias sobre a adequação do uso do adjetivo ‘restaurativo’, conforme Koch et al (2016, p. 63). Marshall, Boyack e Bowen (2005, p. 270), contudo, advogam que “O processo é chamado ‘restaurativo’ porque busca, primariamente, restaurar, na medida do possível, a dignidade e o bem-estar dos prejudicados pelo incidente.”

Atentos às ponderações de Zehr (2008) quanto às críticas dirigidas à Justiça Restaurativa – por causa do risco de replicar a ênfase dada pelo Poder Judiciário aos indivíduos, isto é, de focalizar os comportamentos dos sujeitos, separando-os das causas macroestruturais das violências, quais sejam, as crises do pensamento cientificista, dos sistemas sociais, econômicos e políticos modernos etc. –, compreendemos que as limitações nas práticas restaurativas não invalidam suas potencialidades nem diminuem seus acertos já catalogados.

2.1. O Círculo de Construção de Paz como prática restaurativa

Há diferentes práticas restaurativas em experimentação pelo mundo. Começamos por resgatar as origens remotas dos processos circulares, a partir das produções escritas de Kay Pranis, professora de Matemática e renomada instrutora de Círculos de Construção de Paz de origem estadunidense, que completou, em 2020, dez anos de contribuições teórico-práticas à sociedade brasileira na difusão e cultivo de um modelo peculiar de Círculo:

Nossos ancestrais se reuniam num círculo em torno do fogo. As famílias se reuniram em volta da mesa da cozinha durante séculos. Hoje a comunidade está aprendendo a se reunir em círculo para resolver problemas, apoiar uns aos outros, e estabelecer vínculos mútuos. (PRANIS, 2010, p. 15).

Pranis (2010, p. 15) ressalta que a metodologia dos Círculos é de origem ancestral e se inspira na antiga tradição de povos indígenas norte-americanos de utilizar um objeto chamado *bastão de fala*: “[...] que passa de pessoa em pessoa dentro do grupo, e que confere a seu detentor o direito de falar enquanto os outros ouvem”. Esta tecnologia social se soma a conceitos contemporâneos de democracia e inclusão, característicos de nossas sociedades multi e transculturais; ela avançou substancialmente onde os sistemas de justiça, em especial nas áreas Criminal e Juvenil, foram avaliados ineficazes e ultrapassados. (cf. ZEHR, 2012).

Segundo Pranis (2010), os Círculos têm cinco elementos estruturais: *cerimônia, orientações, o bastão de fala, coordenação/facilitação e decisões consensuais*.

Há *cerimônias de abertura* e de *fechamento* do Círculo, tendo a primeira a função de promover o centramento dos(as) participantes, ajudando-os(as) a mudar o ritmo apressado do dia a dia e inseri-los(as) em um outro nível de energia, especialmente através de exercícios de respiração; a segunda tem um caráter celebrativo, valoriza os esforços de todos(as) os(as) envolvidos(as) e os(as) preparam para o retorno aos afazeres da vida diária.

As *orientações* – que também chamamos de *diretrizes* ou *combinados* – dizem respeito ao estabelecimento de acordos a partir dos compromissos que cada participante assume perante o outro. São promessas pactuadas, não rígidas nem ditadas pelo(a) facilitador(a), que geralmente incluem a fala e a escuta respeitosa e a observância à confidencialidade das partilhas íntimas no Círculo. A regra de ouro é: o que se diz no Círculo deve permanecer em segredo, no Círculo.

O *bastão de fala*, também chamado de *objeto da fala* ou *objeto da palavra*, tem a função primordial de ordenar as falas dentro do Círculo. Em uma situação de tratamento de conflitos, trata-se de uma estratégia fundamental. Apenas o(a) facilitador(a) tem a função de, caso seja necessário, suspender seu uso eventualmente, mas também ele/ela deve praticar outra regra basilar: quem o detém está autorizado a falar, enquanto todas as demais pessoas se comprometem a escutar atenta e empaticamente, sem a obrigação de formular respostas.

O bastão de fala é um dos elementos que mais distingue os Círculos de Construção de Paz de outras práticas restaurativas e até não restaurativas: “Pelo fato de passar fisicamente de mão em mão, ele vai tecendo um fio que liga os membros do Círculo.” (PRANIS, 2010, p. 53).

O quarto elemento estruturante do Círculo, segundo a autora estadunidense, é a *Facilitação/Guarda*. Quem se incumba de facilitá-lo, guardá-lo ou zelá-lo também pode ser chamado de cuidador(a), o que denota a centralidade do valor *cuidado* na dinâmica das relações interpessoais que o Círculo fomenta.

O *processo decisório consensual*, embora componha o núcleo do Círculo, não aparece em todos os Círculos de Construção de Paz, uma vez que nem sempre há decisões a tomar, ainda que, quando ocorram, deva ser de modo democrático: “O processo decisório consensual tem por fundamento um sério compromisso de compreender as necessidades. Isto requer *escuta profunda* e reflexão prévias.” (PRANIS, 2010, p. 54, grifo nosso).

Além desses elementos, a literatura registra o *sentar em Círculo*, a *peça central* – ou *peça de centro* – as *perguntas norteadoras* e as *rodadas* como essenciais na construção e aplicação do Círculo. Na opinião de Boyes-Watson e Pranis (2011, p. 38), a geometria circular é mais um elemento importante, pois permite uma visão panorâmica, evita a criação de “lados opostos”, reforça a ideia de igualdade e conectividade, e aumenta a responsabilidade para todos(as) no que tange à expressão das linguagens verbal e corporal.

Outro componente capital do Círculo é a contação de histórias. Pranis afirma que

Os Círculos são processos de contação de histórias. Eles mobilizam o histórico e a experiência de todos os participantes a fim de compreender a situação e procurar uma boa saída para o futuro – não através de repreensão e conselhos, ou ordens, mas partilhando histórias de luta, dor, alegria, desespero e vitória. As narrativas pessoais são o manancial de revelação e sabedoria dos Círculos. (PRANIS, 2010, p. 56).

Pranis, assim, concebe as partilhas das histórias como sustentáculos do Círculo de Construção de Paz. Atenta à premissa restaurativa de que é preciso focar as relações entre as pessoas antes que as questões em disputa, a autora destaca que, em sua mecânica, “Os Círculos utilizam o desejo profundo de se estar ligado a outros de uma forma positiva como plataforma para desenvolver relacionamentos.” (PRANIS, 2010, p. 61). Em complemento, ela expressa, mais uma vez com um pé na transdisciplinaridade, que

O ato de contar histórias é vital para a criação de espírito comunitário, vínculos e ações coletivas. A física quântica ensina que não são as partes constitutivas da matéria que a definem, mas sim os relacionamentos entre essas partes. (PRANIS, 2010, p. 81).

Não é outro o entendimento do psicólogo estadunidense John Paul Lederach (2011) quando focaliza a transformação de conflitos e a construção da paz como umas das principais

tarefas de nossos tempos, frente a uma cultura predominantemente violenta, cuja engenharia moral é pouco criativa.

A propósito, a cultura de paz, com o que a Justiça Restaurativa e os Círculos buscam cooperar, é outra ideia-força que emerge neste período de policrise e de transição paradigmática que atravessamos. Por esse ângulo, Pelizzoli entende que

Cultura de Paz, tal como propomos para as práticas restaurativas – é um grande guarda-chuva paradigmático e de inteligências sistêmicas para abrigar uma gama de ideias e práticas para a reconstrução da cultura e das relações sociais, humanização, efetivação da Justiça, entre outros, o que implica automaticamente o conceito de Direitos Humanos. [...] Uma Cultura de Paz Restaurativa, que tem nas práticas restaurativas (e assim no Círculo de diálogo e paz) seu ápice, resgata e reproduz o mundo gregário [...] (PELIZZOLI, 2016, p. 22-23).

Recapitulando, a ‘Justiça Restaurativa’ (res)urge contestando o monopólio da Justiça pelas instituições contemporâneas que compõem os sistemas formais de justiça das sociedades ocidentais; ela irrompe de fora para dentro do ambiente judicial e, a partir dele, revista, vai se capilarizando em outros espaços institucionalizados. Um deles é a escola regular.

2.2. O Círculo de Construção de Paz e a educação escolar

Sem recair no binarismo opositor *razão x emoção*, a Justiça Restaurativa considera o espaço escolar como um ambiente integrador das diversas dimensões que constituem e atravessam o ser humano – na verdade, separadas artificialmente pelo pensamento moderno de raiz cartesiana/newtoniana, bem como por suas agências.

Os Círculos de Construção de Paz, conforme sublinhamos, ao propiciarem espaços seguros de acolhimento, escuta atenta e fala cuidadosa, parecem oportunizar a educação dos afetos e dos relacionamentos, cumprindo mais do que o importante papel de mediar conflitos interpessoais mais ou menos violentos. Embora a literatura registre que a ideia original dos Círculos seja promover a resolução de conflitos estabelecidos, na escola ele vem ganhando gradativamente a função de prevenir violências, mostrando-se útil, ainda, para a educação das relações e das emoções. (cf. SILVA et al, 2019).

De acordo com Katherine Evans e Dorothy Vaadering, educadoras e pesquisadoras atuantes, respectivamente, nos Estados Unidos e no Canadá, as primeiras iniciativas de Justiça Restaurativa no ambiente escolar desses países se ocupavam principalmente da disciplina e do comportamento individuais, “Contudo, quando as conferências circulares de justiça restaurativa foram implementadas nas escolas e facilitadas com cuidado e consistência, foi ficando mais evidente a importância dos relacionamentos interconectados.” (EVANS; VAADERING, 2018, p. 14).

Essas autoras referem que a expressão *Justiça Restaurativa na Educação* engloba inúmeros termos e abordagens, como *disciplina restaurativa*, *abordagens restaurativas* e *medidas restaurativas*. Estão envolvidas nela modalidades de mediação entre pares, programas *antibullying*, construção de paz e aprendizado socioemocional, os quais têm em comum o objetivo de melhorar não apenas os comportamentos individuais, mas o ambiente, a segurança e o aprendizado na escola de uma maneira global. (EVANS; VAADERING, 2018, p. 15).

Aglutinando os conceitos de justiça, restauração e educação, elas definem a Justiça Restaurativa na Educação como “Facilitação de comunidades de aprendizado que nutrem a capacidade das pessoas de se engajarem mutuamente e com seu ambiente de modo a amparar e respeitar a dignidade e valor inerentes a todos.” (EVANS; VAADERING, 2018, p. 16). A premissa antropológica dessa abordagem é a de que todas as pessoas são valiosas e desejam se conectar de um modo saudável.

Meirelles e Yasbeck (2014, p. 116-117) afirmam que os primeiros projetos-piloto de implementação da Justiça Restaurativa no Brasil datam de 2005. Um deles, intitulado *Justiça e Educação: Parceria para a Cidadania*, foi desenvolvido com eficácia na cidade de São Caetano do Sul, estado de São Paulo, sob a iniciativa do juiz responsável pela Vara da Infância e Juventude dessa comarca. A metodologia empregada para a capacitação de educadores, profissionais das escolas e estudantes, por um lado, assistentes sociais forenses e conselheiros tutelares, de outro, foi a dos chamados ‘Círculos Restaurativos’ – a bem da verdade, uma prática em formato conversacional de conferência, ancorada nos princípios da Comunicação Não Violenta⁷.

Meirelles e Yasbek (2014) acrescentam que a metodologia do Círculo de Construção de Paz – *Peacemaking Circles*, em inglês –, aperfeiçoada na América do Norte por pioneiros(as) da Justiça Restaurativa, aportou no Brasil a partir de 2010, coincidindo com o lançamento da versão em português do livro *Processos Circulares de Construção de Paz*, de autoria de Kay Pranis. (cf. PRANIS, 2010).

Conforme salientamos, para Evans e Vaadering (2018), a maioria dos primeiros programas de Justiça Restaurativa se ocupava em procurar alternativas à suspensão e à expulsão de estudantes, bem como em seus comportamentos e na maneira de lidar com os danos promovidos pelos discentes. A essas preocupações, mais inclinadas ao controle social, posteriormente se seguiram novas perspectivas, ancoradas em pedagogias que propunham mudanças abrangentes no ambiente escolar, não apenas nos comportamentos individuais.

Por exemplo, várias escolas têm incluído um foco no aprendizado socioemocional como parte de suas abordagens restaurativas, reconhecendo que muitos alunos

⁷ Cf. ROSENBERG (2006; 2019).

precisam de instrução explícita sobre como reconhecer emoções e reagir a elas.
(EVANS; VAADERING, 2018, p. 29).

Aqui se explicitam ainda mais os objetivos que nortearam nossa pesquisa. Sabendo que as escolas estão preocupadas, sobretudo, com as violências que envolvem ou são protagonizadas pelos(as) educandos(as) adolescentes; que algumas delas vêm utilizando há alguns anos ou décadas práticas de mediação para enfrentá-las; que alguns programas de Justiça Restaurativa, comumente iniciados pelo Judiciário, vêm ‘mudando as lentes’ e começam a enxergar outras possibilidades de uso dos Círculos de Construção de Paz; que no Brasil e em Pernambuco os Círculos começam a ser experimentados largamente com diferentes propósitos, talvez, mais ligados à prevenção das violências nas escolas⁸, compreendemos ser pertinente agregarmos a eles uma proposta de educação socioemocional para adolescentes, escorada nos pilares da transdisciplinaridade⁹.

Em compasso com Morrison (2005), citada por Balaguer (2014, p. 273), consideramos que a realização de Círculos, como uma estratégia situada no primeiro nível de prevenção a crimes e violências que possam ter na escola seu cenário, carrega consigo as sementes de uma cultura de cuidado das emoções e de aprimoramento das relações humanas.

Ademais, uma escola que se queira restaurativa e transdisciplinar, segundo Moraes e Navas, dentre outros aspectos das dimensões psicofísica, corporal, emocional e cognitiva do humano, deve atentar igualmente para “[...] a necessidade de desenvolver [...] campanhas sociais e institucionais, formais e informais de educação para a cidadania local e planetária, educação ambiental, *problemas e resolução de conflitos*.” (MORAES; NAVAS, 2015, p. 117, grifo nosso).

Os Círculos, em síntese, prometem ampliar as chances de articulação entre o aspecto cognitivo comumente priorizado na educação escolar e o aspecto socioemocional do(a) educando(a), aproximando-se do propósito educativo transdisciplinar de ligar o que se separou por artifício da modernidade – a saber, o *pensar* e o *sentir*¹⁰.

3. A Justiça Restaurativa e a educação socioemocional de adolescentes

A associação entre Justiça Restaurativa e educação socioemocional não é algo propriamente novo em termos de elaboração e implementação de políticas públicas educacionais no estrangeiro. Contudo, nossa pesquisa indica que se trata de uma ideia ainda pouco explorada em território nacional, mas que pode alcançar projeção em razão de

⁸ Uma experiência concreta de aplicação sistemática da metodologia do Círculo de Construção de Paz, igualmente em uma escola estadual da região metropolitana de Recife, é apresentada por Carvalho e Paula (2018).

⁹ Para NICOLESCU (1999), são três os pilares da abordagem transdisciplinar: complexidade, níveis de realidade e lógica do Terceiro Incluído.

¹⁰ Cf. MORAES; DE LA TORRE (2002, p. 6).

legislações e diretrizes curriculares recentes para as áreas da Socioeducação e da Educação Básica.

A escola forjada na Modernidade, de um modo geral, priorizou o intelecto – o cérebro, a mente – e atrofiou o corpo; seus currículos, a despeito de reformas recentes que prometeram voltar-se à valorização de outros aspectos da formação humana, continuam, na prática, priorizando conhecimentos disciplinares incomunicantes e reservando pouco espaço para o trabalho manual e artesanal, para as atividades físicas, lúdicas, artísticas – dança, música, teatro, cinema etc. –, espirituais etc., correntemente associadas de modo pejorativo às emoções.

Disputada e muitas vezes direcionada pelos projetos de manutenção da desordem social e incivilizatória vigente, a escola moderna, também nomeada como ‘disciplinar’, ainda incita mais à competição e estimula menos à solidariedade e ao (auto)cuidado. (FERREIRA, 2022). Nada disso implica negar que, com base na perspectiva transdisciplinar que baliza nossa leitura acerca dos fenômenos escolares, paradoxalmente,

[...] a escola também [produziu e] produz experiências, realizações, projetos e iniciativas que tornam possível a emergência de valores, atitudes, conhecimentos e condições que trazem consigo esperanças de transformação pessoal e social. (MORAES; NAVAS, 2015, p. 121).

Valorizar todas as dimensões do humano, notadamente as que foram mais rechaçadas nos últimos séculos, nos parece, desde a visão da educação integral¹¹, ser uma tarefa com a qual todos os agentes da educação escolar devem cada vez mais se comprometer. Como diria Maffesoli (1998, p. 164), a “[...] vida empírica está aí para mostrar que, ao lado da razão, a paixão ou a emoção ocupam um lugar inegável; pode-se até dizer, um lugar cada vez mais importante.”

Não há o que justifique continuarmos aceitando que as emoções e os sentimentos sejam relegados como categorias de segunda importância no ambiente escolar, muito devido à resistência à sua inclusão nos documentos oficiais que norteiam a ação pedagógica nessa instituição. As emoções e os sentimentos precisam ser devidamente contemplados nas práticas educativas escolares. Com Ferreira (2022), concordamos que as emoções podem ser educadas.

O médico neurologista português Antônio Damásio (2018) também nos oferece pressupostos fundamentais para a justificativa de atividades e projetos escolares voltados ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes, que aproximam

¹¹ Ferreira compreende que “A educação integral propriamente dita – não simplesmente aquela que tem sido materializada em determinadas redes de ensino – dialoga com as três pilastras que sustentam a transdisciplinaridade, tendo em vista que essas três pilastras estão acordadas com um modelo de educação ampla e plural, para o qual o ser humano é constituído de dimensões variadas, dialógicas e contextuais. Dimensões as quais explicitam a diversidade identitária do sujeito.” (FERREIRA, 2016, p. 21).

aspectos inatos e adquiridos na evolução de nossa espécie e dos indivíduos, informando sua noção ampla e integral de ser humano:

um organismo que surge para a vida dotado de mecanismos automáticos de sobrevivência e ao qual a educação e a aculturação acrescentam um conjunto de estratégias de tomada de decisão socialmente permissíveis e desejáveis, os quais, por sua vez, favorecem a sobrevivência – melhorando de forma notável a qualidade dela – e servem de base à construção de uma pessoa. (DAMÁSIO, 2012, p. 125).

Ao se contrapor à ideia de uma emotividade fixa e definitiva, Damásio (2018) considera que fatores ambientais podem alterar a mobilização de emoções ao longo de nosso desenvolvimento pessoal. Se as emoções não são unicamente resultado de processos inatos sob os quais os processos culturais e educacionais pouco podem interferir, é preciso pensar em que sentido e medida a instituição escolar pode se engajar em processos de educação socioemocional.

Alzina (2010), citada por Mendes (2016, p. 50), apresenta a seguinte definição para a expressão *educação emocional*:

Processo educativo, contínuo e permanente, que pretende potencializar o desenvolvimento das competências emocionais como complemento indispensável ao desenvolvimento cognitivo, constituindo ambos os elementos essenciais ao desenvolvimento da personalidade integral.

Incorporando o termo *social* à expressão, Weissberg et al (2013), apud Motta e Romani (2019, p. 50), sustentam que

A educação socioemocional é o processo de adquirir habilidades necessárias para reconhecer e gerenciar emoções, desenvolver cuidado e preocupação com outros, estabelecer relações positivas, tomar decisões responsáveis e manejar situações desafiadoras de forma eficaz.

Boyes-Watson e Pranis (2015, p. 395), ao justificarem a importância dos Círculos de Construção de Paz nas escolas, esclarecem que optam por uma abordagem educativa e antropológica que considera a integralidade dos sujeitos: “Todas as partes de nosso ser – mente, espírito, emoção e física – estão envolvidas na aprendizagem.” Para essas autoras,

O campo da aprendizagem socioemocional tem se desenvolvido para remeter aos processos educacionais que ajudam crianças e adultos a adquirirem o que Goleman identificou como habilidades emocionais fundamentais [...] Essas habilidades incluem o reconhecimento e o gerenciamento de suas próprias emoções; ler e responder as emoções nos outros; desenvolver empatia e preocupação pelos outros; tomar decisões de forma responsável e estabelecer e manter relacionamentos positivos e saudáveis. (BOYES-WATSON; PRANIS, 2015, p. 396).

Repetimos: alinhamo-nos àqueles/àquelas para quem as emoções podem ser educadas e as escolas devem se abrir mais aos propósitos da educação socioemocional, a fim de problematizarem e superarem a perspectiva dualista/disciplinar, instaurada por uma

Modernidade que, mesmo tão fecunda, “não saberia ter inventado o impacto das emoções, sua força, sua diversidade.” (VIGARELLO, 2020, p. 293).

4. As emoções e os(as) adolescentes, o autoconhecimento e o autocuidado

Acreditamos que todas as etapas promovidas pelo Círculo de Construção de Paz podem ser tomadas como um convite ao autoconhecimento e ao autocuidado.

A função do(a) facilitador(a) desta prática restaurativa é, como vimos, precipuamente de cuidado; a disposição horizontal dos(as) demais participantes, numa atitude de escuta ativa, respeitosa e empática é outro sinal de cuidado; da mesma forma, a preocupação com o fator estético e inclusivo das culturas e idiosincrasias nas cerimônias, no uso do objeto da palavra; a linguagem da CNV e a contação de histórias pessoais que induzem à revelação/percepção da face benevolente de cada pessoa, são mais indicativos de ações ajustadas à ideia de cuidado próprio e recíproco.

A receptividade à expressão das emoções, as práticas meditativas, o incentivo a hábitos saudáveis dentro e fora dos Círculos de Construção de Paz, compõem um conjunto de elementos centrados no conhecimento e na sabedoria de si, portanto, das emoções e sentimentos, coadunando com as aprendizagens essenciais almejadas e descritas nas competências gerais 8 e 9 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017¹².

Conceber os(as) adolescentes apenas como iminentemente problemáticos(as) e perigosos(as) não é uma ideia que compartilhamos em nossa investigação, haja vista assumirmos, com Cloutier e Drapeau (2012), o compromisso de adotarmos uma postura colaborativa para que as necessidades desta etapa do desenvolvimento humano sejam plenamente atendidas nas novas gerações.

Trata-se de trabalhar pedagogicamente no ambiente escolar para o desenvolvimento de capacidades socioemocionais com e entre os(as) educandos(as) adolescentes, minimizando os potenciais riscos durante o percurso da adolescência, mormente o do envolvimento com a violência extrema, na condição de vítimas ou ofensores(as). (cf. ROLIM, 2016).

5. Resultados da pesquisa

A pesquisa empírica que desenvolvemos aconteceu entre fevereiro e maio de 2021. Após a exposição do projeto de pesquisa-ação à comunidade escolar, finalmente sete estudantes dentre os(as) matriculados(as) em três turmas de 3º ano do Ensino Médio, assim

¹² Cf.: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022.

como seus pais/mães/responsáveis, assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Dadas as condições de afastamento social impostas pela pandemia da COVID-19 nesse período, o projeto de pesquisa inicial e seu cronograma tiveram de ser reformulados mais de uma vez, passando os Círculos de Construção de Paz a serem ofertados virtualmente, através do serviço de comunicação por vídeo *Google Meet*, o mais acessível para os(as) estudantes.

Em observância à estrutura dos Círculos e para garantir o apoio aos(as) participantes, o pesquisador-facilitador dos Círculos virtuais solicitou e contou com a colaboração de três co-facilitadores adultos, todos experientes na condução de Círculos presenciais.

Ao todo, entre 15/03 e 20/05/2021, oferecemos dezessete Círculos Virtuais de Construção de Paz, duas vezes por semana, no contraturno escolar. Mediante autorização prévia, todos os encontros foram gravados. Como técnicas secundárias de pesquisa, aplicamos questionários e entrevistamos individualmente cinco adolescentes.

Os roteiros dos Círculos, adaptados de manuais produzidos por Pranis (2011) e Boyes-Watson e Pranis (2015), abordaram temas conexos às categorias analíticas ‘autocuidado’ e ‘autoconhecimento’, à identificação de emoções e de sentimentos, às relações interpessoais, entre outros, lançando mão de estratégias que o Círculo, ao nosso sentir, integra de modo transdisciplinar: práticas meditativas, artes (música, literatura, fotografia, pintura, desenhos...), contação e escuta de histórias de vida.

Para a análise das falas transcritas dos Círculos, escolhemos a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme descrita por Moraes e Galiazzi (2006).

Haja vista os limites deste artigo, selecionamos algumas das transcrições de áudios dos dezessete Círculos ofertados, objetivando ilustrar os resultados da investigação.

Por exemplo, os Círculos realizados nos dias 29/03/2021 e 01/04/2021, cujo objetivo era favorecer o conhecimento de si e dos(as) outros(as) em dimensões não experimentadas normalmente nas interações mantidas em sala de aula, permitiram aos(as) estudantes se surpreenderem e se comoverem com episódios de suas próprias biografias e das de seus/suas colegas.

Parte deles/delas convivia há alguns anos na escola, mas ignorava informações pessoais que passaram a ser significativas para o entendimento e a aceitação de comportamentos antes precocemente julgados e/ou reprovados. Essencial para a mudança na percepção foram as partilhas de intimidades, em um contexto de escuta sem julgamentos e vazamentos.

Em nosso modo transdisciplinar de ver, os sujeitos da pesquisa passaram a enxergar outros níveis de realidade em suas existências, por vezes tocadas por sofrimentos escondidos, ignorados ou relativizados pelos demais membros de suas salas de aula e até de suas próprias famílias. ‘P.’, de 16 anos de idade, um dos sujeitos mais assíduos nos Círculos, assim externou sua avaliação sobre a escuta ativa como valor essencial no encontro com pares e facilitadores:

É difícil escolher uma palavra só pra definir, sabe? Mas, eu acho que ‘empatia’ também. Porque, tipo, é como ele disse: aprender a escutar o outro pra ter uma relação mais saudável, que compreenda o outro. Em relação, tipo, ah, quando um tem um problema, aprender a escutar ele, a ajudar, ter aquela empatia na relação. Não só pensar em si, naquilo, sabe? [...] (P.).

No Círculo realizado em 05/04/2021, o facilitador-pesquisador propôs, na primeira rodada de falas da atividade principal, que os(as) estudantes conceituassem ‘emoções’. No pensar de Pranis, o exercício de significar esse vocábulo pode desencadear processos de entendimento, reconhecimento e reflexão sobre as próprias emoções, em vista da construção de relacionamentos saudáveis e do exercício da empatia. (PRANIS, 2010).

Já no Círculo que tematizou o ‘Autocuidado’, oferecido em 26/04/2021, soubemos que um(a) dos(as) participantes havia incorporado à sua rotina – até como estratégia de preservação da saúde mental em meio às circunstâncias pandêmicas – os exercícios respiratórios propostos nas cerimônias de abertura dos primeiros Círculos ofertados. ‘I.’, de 17 anos de idade, afirmou que passou a dormir melhor após o início da pesquisa, pois se habituou a meditar durante alguns minutos à noite, antes de se deitar.

Nesse Círculo, depois da composição individual de uma tabela com reflexões escritas sobre o estado das dimensões ‘mental’, ‘física’, ‘emocional’ e ‘espiritual’ de suas vidas, percebendo a necessidade do autocuidado para tentar se manter sã/são, P. chegou à seguinte conclusão sobre a importância do Círculo de Construção de Paz em seu processo de educação socioemocional:

Eu acolho [o objeto da palavra]. Hum... Dizer que foi o que? Incrível, né? E que foi um toque, que eu devo me cuidar mais também. Mais autocuidado em relação a tudo, acho. É. (P.).

Por sua vez, I. referiu-se desse modo à sua experiência com os Círculos, ao final do Círculo que encerrou a pesquisa de campo, o de Celebração:

Admito que quando [o pesquisador-facilitador] chegou, contou a ideia, né, do Círculo, eu fiquei meio receoso porque eu não gosto muito de falar, eu ficava mais..., sou mais na minha. Mas, depois que começou os primeiros Círculos, eu comecei a gostar [...] a participar mais. Eu pensava que ia ser menos participativo, até me impressionei comigo mesmo nesse quesito. [...] Mas, eu admito que, às vezes, eu, nesse tempo todo [que] participei dos Círculos, nem sempre tava querendo entrar nos Círculos [...] Ah, ficava aquela preguiça: ficar de 16h até 18h na frente do computador [...], mas eu ia. Só que era só antes mesmo. Depois que entrava no Círculo, eu gostava bastante e até achava que o tempo passava bastante rápido. Teve alguns Círculos que por mim a gente ficava até 19h. Foi naquelas das histórias de infância.

Embora dois/duas estudantes tenham desistido da pesquisa durante as primeiras semanas de realização dos Círculos, os(as) que persistiram até o fim avaliaram muito positivamente os impactos dos encontros em seus relacionamentos interpessoais na escola e fora dela, recomendando vivamente a continuidade da oferta dos Círculos no ambiente escolar.

6. Considerações finais

Originalmente transpostos e adaptados para o ambiente judicial, os Círculos de Construção de Paz em nosso país foram se espalhando e adentrando no ambiente educacional, onde estão deixando de ser utilizados apenas para o tratamento de conflitos, o controle dos corpos ou a prevenção às violências.

Para responder à questão-problema que nos mobilizou, nossa pesquisa utilizou os próprios Círculos como primeira técnica investigativa, em busca de saber se sua metodologia também era potente para auxiliar estudantes adolescentes em seus processos de educação integral e de educação socioemocional.

Nossa pesquisa empírica a distância, apesar dos percalços e impasses trazidos pela pandemia da COVID-19, permitiu-nos perceber que os Círculos de Construção de Paz estimularam nos sujeitos da pesquisa o contato sistemático com conteúdos até então ausentes no currículo oficial da escola parceira de pesquisa, mas já apontados nas diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação, desde 2017.

A BNCC reconheceu a importância de os sistemas de ensino desenvolverem com os(as) discentes da Educação Básica competências e habilidades socioemocionais; a despeito das disputas ideológicas que explicam a polissemia dos termos *competências* e *habilidades* no jargão educacional nacional, a nós interessou trazer para o palco das relações humanas protagonizadas pelos(as) estudantes sujeitos da pesquisa as múltiplas e complexas dimensões do humano que a Justiça Restaurativa, a transdisciplinaridade, a educação integral e a educação socioemocional reúnem e percebem como correlacionados.

Podemos afirmar que os Círculos que facilitamos funcionaram tanto simbolicamente – como um espelho para os(as) adolescentes, nos quais eles/elas observaram mais detidamente elementos de suas personalidades e das de outrem –, quanto concretamente – como um espaço-tempo virtual/real de cuidados coletivos, impregnado de afetos positivos pela contação das histórias pessoais e demais elementos estruturantes do processo circular restaurativo.

Cada Círculo, em si, representou, portanto, uma oportunidade para o desenvolvimento de habilidades de autocuidado e de autoconhecimento, onde/quando os aspectos físico, mental, emocional e espiritual foram abordados e transdisciplinarmente

integralizados, e os valores do respeito, da empatia, da escuta, da esperança e da paciência – os mais verbalizados nas rodadas de construção de valores e em tantos outros momentos dos nossos Círculos –, internalizados e encarnados.

REFERÊNCIAS

ASSUMPCÃO, Cecília P. de A.; YASBEK, Vania C. Justiça restaurativa: um conceito em desenvolvimento. In: GRECO, Aimée. **Justiça restaurativa em ação: práticas e reflexões**. São Paulo: Dash, 2014, p. 43-61.

BRASIL. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (**SINASE**), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Diário Oficial da União República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 jan. 2012.

BALAGUER, Gabriela. **As práticas restaurativas e suas possibilidades na escola: primeiras aproximações**. Revista Subjetividades, Fortaleza, v. 14, n. 2, p. 266-275, ago. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692014000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 dez. 2022.

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. **Guia de práticas circulares no coração da esperança: o uso de círculos de construção de paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis**. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2011. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/tdhbrasil/guia_de_praticas_circulares_no_coracao_da_esperanca.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. **Círculos em movimento: construindo uma comunidade escolar restaurativa**. Porto Alegre: Escola Superior da Magistratura, Núcleo de Justiça Restaurativa, 2015. Disponível em: <<https://www.circulosemmovimento.org.br/downloadmanual>>. Acesso em: 01 mar. 2023.

CARVALHO, Luiza M. S. dos S. Notas sobre a promoção da equidade no acesso e intervenção da Justiça Brasileira. In: SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Renato C. P.; PINTO, Renato S. G. (Orgs.). **Justiça restaurativa: coletânea de artigos**. Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005, p. 211-224. Disponível em: <<https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Coletanea-de-Artigos-Livro-Justi%C3%A7a-Restaurativa.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2023.

CARVALHO, Márcia. R. A. de. PAULA, Eliete F. O. de. **Justiça restaurativa e processos circulares: “veja flores em você” um projeto desenvolvido para o empoderamento feminino e o protagonismo juvenil voltado as práticas restaurativas**. Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47720>>. Acesso em: 25 fev. 2023.

CLOUTIER, Richard; DRAPEAU, Sylvie. **Psicologia da adolescência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil) (CNJ). **Resolução nº 225**, de 31 de maio de 2016. Brasília: CNJ, 2016. Disponível em:

<<https://atos.cnj.jus.br/files/compilado160827202007275f1efbfbf0faa.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2022.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAMÁSIO, António. **A estranha ordem das coisas**: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

EVANS, Katherine; VAADERING, Dorothy. **Justiça restaurativa na educação**: promover responsabilidade, cura e esperança nas escolas. São Paulo: Palas Athena, 2018.

FERREIRA, Hugo M. Iniciando a jornada: construindo fundamentos. In: FERREIRA, Hugo M. (Org.). **A educação integral e a transdisciplinaridade**. Recife: MXM Gráfica & Editora, 2016, p. 11-44.

FERREIRA, Hugo M. **A geração do quarto**: quando crianças e adolescentes nos ensinam a amar. Rio de Janeiro: Record, 2022.

FERREIRA, Hugo M.; LIRA, Wagner L. **Bullying escolar**: disciplinaridade, transdisciplinaridade e lógica do terceiro incluído. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, 9(1), p. 70-89, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.34024/olhares.2021.v9.11547>>. Acesso em: 22 dez. 2022.

FERREIRA, Hugo M. (Org.); MELO, Bruno C. de F. (Col.). **Infâncias, adolescências e juventudes**: a pesquisa transdisciplinar. Curitiba: CRV, 2021.

JACCOUD, Mylène. Princípios, tendências e procedimentos que cercam a justiça restaurativa. In: SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Renato C. P.; PINTO, Renato S. G. (Orgs.). **Justiça restaurativa**: coletânea de artigos. Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005, p. 163-186. Disponível em: <<https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Coletanea-de-Artigos-Livro-Justi%C3%A7a-Restaurativa.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2022.

KOCH, Cristina et al. Uma proposta de justiça restaurativa: a violência na escola e a política transversal de pacificação restaurativa. In: PELIZZOLI, Marcelo L. **Justiça restaurativa**: caminhos da pacificação social. (Org.). Caxias do Sul, RS: EDUCS; Recife, PE: Editora UFPE, 2016, p. 47-68.

LEDERACH, John P. **A imaginação moral**: a arte e a alma da construção da paz. São Paulo: Palas Athena, 2011.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARSHALL, Chris; BOYACK, Jim; BOWEN, Helen. Como a justiça restaurativa assegura a boa prática: uma abordagem baseada em valores. In: SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Renato C. P.; PINTO, Renato S. G. (Org.). **Justiça restaurativa**: coletânea de artigos. Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005, p. 267-278. Disponível em: <<https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Coletanea-de-Artigos-Livro-Justi%C3%A7a-Restaurativa.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2022.

MEIRELLES, Cristina A.; YASBEK, Vania C. Formatos conversacionais nas metodologias restaurativas. In: GRECCO, Aimée et al. **Justiça restaurativa em ação: práticas e reflexões**. São Paulo, Dash, 2014. p. 107-122.

MENDES, Aline R. **Educação emocional na escola: uma proposta possível**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / Escola de Humanidades / Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2016. 145 fls. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8082/1/000478171-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2022.

MORAES, Maria C.; DE LA TORRE, Saturnino. **Sentipensar sob o olhar autopoietico: estratégias para reencantar a educação**. [S. l.], 2002. Disponível em: <http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar_autopoiético.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022.

MORAES, Maria C.; NAVAS, Juan M. B. (colab.). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Revista Ciência & Educação, Bauru, v. 12, n. 1, 2006, p. 117-128. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt.>>. Acesso em: 22 dez. 2022.

MOTTA, Pierre C.; ROMANI, Patrícia F. **A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura**. Revista Psicologia da Educação, São Paulo, n. 49, p. 49-56, dez. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 dez. 2022.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, Gilvaneide F. de. **Educar numa perspectiva complexa e transdisciplinar: reflexões para uma docência sensível**. Cenas Educacionais, 1(2), p. 132-145, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/5682>>. Acesso em: 22 dez. 2022.

PRANIS, Kay. **Processos circulares**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

PRANIS, Kay. **Círculos de justiça restaurativa e de construção da paz: guia do facilitador**. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2011. Disponível em: <<https://www.mpmg.mp.br/data/files/16/17/27/34/65A9C71030F448C7860849A8/Cir%20culos%20de%20Justica%20Restaurativa%20e%20de%20construcao%20da%20paz.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2022.

PELIZZOLI, Marcelo L. (Org.) Cultura de paz restaurativa: da sombra social às inteligências sistêmicas dos conflitos. In: **Justiça restaurativa: caminhos da pacificação social**. Caxias do Sul, RS: Educus; Recife, PE: UFPE, 2016.

RAMOS, Hebe P. **Acesso à justiça e princípio da efetividade por meio do modelo da justiça restaurativa: em busca da restauração do tecido social na aplicação de medidas socioeducativas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Programa

de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Recife, 2017. 140 f. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/24320?mode=full>>. Acesso em: 25 fev. 2023.

ROLIM, Marcos. **A formação de jovens violentos**: estudo sobre a etiologia da violência extrema. Curitiba: Appris, 2016.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta**: temas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

ROSENBERG, Marshall B. **A linguagem da paz em um mundo de conflitos**: sua próxima fala mudará seu mundo. São Paulo: Palas Athena, 2019.

SILVA, Maria C. Lopes da et al. **Práticas na escola: mediação e círculos de construção de paz pelo protagonismo dos estudantes**. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62153>>. Acesso em: 25 fev. 2023.

VIGARELLO, Georges. A emergência do termo “emoção”. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História das emoções**: 1. Da Antiguidade às Luzes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020, p. 286-293.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes**: justiça restaurativa para o nosso tempo. São Paulo: Palas Athena, 2008.

ZEHR, Howard. **Justiça restaurativa**. São Paulo: Palas Athena, 2012.

Formação do leitor e linguagem visual: lendo a leitura de imagens com o *Almanaque Gentes e Lugares*

Luiz Antônio Luzio Coelho¹

Valéria Cristina Ribeiro Pereira²

RESUMO

As discussões apresentadas neste texto são parte de um trabalho mais amplo, cujo objetivo, atrelado à perspectiva de maior compreensão, acerca da formação de leitores, foi o de estudar, a partir da leitura das imagens, as contribuições de duas publicações impressas, intituladas *Almanaque Gentes e Lugares*, volumes 1 e 2, para os contextos de sua produção e recepção. Forjadas em duas escolas de séries iniciais e finais do ensino fundamental, em localidades distintas do município de Juiz de Fora, ambas, depois de publicadas, foram veiculadas nas duas regiões e lidas por leitores com diferentes perfis e idades. Com base na definição do objetivo, valendo-se de “Roteiros de perguntas”, que, aplicados aos três segmentos, perfizeram um total de 134, a pesquisa prosseguiu com questões que indagaram os leitores - estudantes, professores e moradores-, acerca da leitura por eles praticada, em dimensão ampla. Os leitores foram observados, nos usos que fazem da linguagem, como discurso, nas edições, intenções, manipulações, etc, que se desdobram nos jogos de sentido aos quais qualquer linguagem pode encontrar-se submetida. A observação e os estudos sobre o objeto levaram a concluir que a imagem precisa ser experiência de leitura, em dimensão ampla – oportunidade de alfabetização/letramento nas imagens-, e, por isso, também, motivo de reflexão para os sujeitos-leitores.

Palavras-chave: Formação de leitores; Linguagem visual; Contexto; Produção; Recepção.

Introdução

Este artigo apresenta parte de uma investigação³ feita no campo de pesquisa de duas escolas e seus entornos e associa o campo citado a teorias que abordam as imagens, em suas possibilidades de diálogo com outras linguagens e categorias. Investigar, em contexto, o

¹ Luiz Antônio Luzio Coelho. Professor Emérito da PUC-Rio. Foi diretor do Departamento de Artes e Desing e do Instituto Interdisciplinar de Leitura PUC-Rio.

² Valéria Cristina Ribeiro Pereira. Doutora em Letras PUC-Rio. Pesquisadora RELER. Professora SEE de Minas Gerais.

³ O estudo mais amplo intitula-se *Imagens na formação do leitor e na cultura: um estudo sobre o impacto e a contribuição do Almanaque Gentes e Lugares, no locus da criação/produção/recepção, a partir da linguagem visual*. Está anexado ao relatório produzido a partir da investigação de pós-doutoramento alocada, de 2018 a 2020, no Departamento de Artes e Design da PUC-Rio, sob supervisão do Prof Dr Luiz Antônio Coelho, e alimentado por extensa rede de (inter) ações. No estudo mais extenso, foram desenvolvidos 10 tópicos: 3.2 leituras de imagens dos estudantes; 3.3 leituras de imagens dos moradores; 3.4 leituras de imagens dos professores; 3.5 capa; 3.6 material didático; 3.7 cores; 3.8 fontes, tipos e tamanhos; 3.9 memória, identidade e afeto e/ou afetividade; 3.10 (des)prazer de ler e 3.11 crítica. Há, ainda, representação gráfica dos estudos.

arranjo destes elementos, que atuam em rede, numa trama de fios cruzados, permite refletir, e maneira mais profunda, sobre a formação de leitores.

Neste caso, trata-se de olhar para duas escolas e seu entorno, espaços de cultura (Bhaba, 1998), privilegiados para as observações dos eventos de linguagem. São espaços que abrigam múltiplas produções e leituras, tornando demasiadamente complexas as construções de sentido, criadas pelos sujeitos, em sua relação com os textos disponíveis. Estes abrangem toda ordem de “mensagens”, criadas na produção e na recepção dos discursos, inclusive aqueles produzidos no terreno da linguagem visual.

As duas escolas que ajudaram a mais compreender a formação de leitores são mantidas pela rede municipal e oferecem turmas da educação infantil ao nono ano. Em 2018, a Escola Municipal Quilombo dos Palmares (Escola Municipal 1- EM1) contava com 534 alunos matriculados e a Escola Doutor Pedro Marques (Escola Municipal 2- EM2), com 114.⁴

O povoado de Caeté, onde se situa EM2, carrega, até hoje, características de uma região mais rural, com muitos sítios e fazendas no seu entorno. Já o Bairro Sagrado Coração, onde está situada EM1, fica situado em cenário de periferia, de traços mais urbanos e é mais populoso. Ambas as localidades permitem acesso à internet.

Em bases cronológicas, o tempo que separa o início do desenvolvimento do bairro Sagrado Coração e o do povoado de Caeté está em torno de 100 anos, pois Caeté formou-se em torno da igreja, como a maior parte das localidades. Teve as fazendas de café, operando na região, a partir de 1840, a Igreja de São Francisco data de 1860 e a Escola começou a funcionar em 1904 (DANELON e PEREIRA, 2010).

Já no bairro Sagrado Coração o episódio que alavancou o crescimento do bairro foi a chegada do Seminário do Sagrado Coração de Jesus, em 1963, que influenciou a escolha do nome do bairro. Mesmo com a chegada do seminário, que oferecia escola aos moradores, os mesmos viveram muito tempo com dificuldades de infraestrutura e a escola municipal foi entregue à comunidade em 1988 (PEREIRA e FERREIRA, 2011). Com suas particularidades, estes espaços geográficos acolhem, hoje, as escolas do recorte desta pesquisa.

Nessas localidades visitadas, os sujeitos-leitores pesquisados pertencem a três segmentos: estudantes das escolas, professores das escolas e moradores do entorno de ambas. Para cobrir os contextos no campo de pesquisa, foram elaborados dois “Roteiros de perguntas para não-professores” e “para professores”.

⁴ Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/163631-em-doutor-pedro-marques/sobre> e <https://qedu.org.br/escola/145077-em-quilombo-dos-palmares/sobre>. Acesso 05 de fevereiro de 2019.

No primeiro roteiro, apresentado aos sujeitos da pesquisa, estudantes e moradores, perguntas específicas diziam respeito, à questão das imagens, e à percepção destes sujeitos-leitores em relação a elas. No “Roteiro para professores” deu-se da mesma forma, com especificidades da formação docente. O tratamento das análises e interpretações buscou não se assentar sobre o óbvio, daquilo que foi, ou não, respondido de forma manifesta, mas, procurou, também, desvendar sentidos não explicitados. Da mesma forma, foram analisadas as outras questões a eles apresentadas. De maneira atenta, procurou-se ler, também, pelas frestas do discurso dos sujeitos pesquisados no campo, entrecruzando dados, para chegar a compreensões possíveis sobre o objeto da pesquisa.

Na esteira dos estudos desenvolvidos aqui, é possível constatar que não há, no campo das linguagens, condição de sustentar a afirmação da supremacia de uma linguagem sobre outra, tampouco de uma modalidade de uso de uma sobre outra. Por isso, há necessidade de dar atenção aos diferentes leitores, contextos, suportes, gêneros, produtores e outros aspectos relacionados aos usos que se faz das linguagens.

Tal afirmação é resultado da aproximação com as pesquisas que se fazem hoje sobre este tema. Daí, recorre-se a autores como Luiz Antônio Marcuschi (2008), que assinalou a ideia de *continuum* nos usos da modalidade oral e escrita da língua, dos multiletramentos de Roxane Rojo (2013), do (inter-hiper) texto de Marisa Lajolo (2001), e do cibertexto, de Santaella (1983). Estes autores e autoras demonstraram que o hibridismo textual está instalado e as fronteiras didáticas entre gêneros e linguagens existem apenas para levar ilusão didática de organização e de domínio sobre as mesmas, em situação acadêmica e escolar.

Dito isso, a entrada no campo da linguagem visual, em esforço de ruptura com o didático limitado e para a compreensão dos sujeitos envolvidos nos eventos de comunicação, retoma as palavras de Dondis, com a seguinte afirmação: “a expressão visual significa muitas coisas, em muitas circunstâncias e para muitas pessoas. É produto de uma inteligência humana de enorme complexidade, da qual temos, infelizmente, uma compreensão muito rudimentar” (DONDIS, 1999, p. 2).

Para acréscimos, tomem-se as ideias de Luiz Antônio Coelho⁵ (2011), que, além de compreender a leitura nas amplas dimensões de linguagem mencionadas, defende um (a) letramento/ alfabetização para e pelas imagens. Portanto, alfabetizar, letrar, está na escola, mas, por algumas implicações, fora dela, também. Dessa forma, aproximar palavra e imagem não exigiu esforço algum. Ler, conforme entendido, demanda criticidade frente às diferentes linguagens: ler o quê, como, por quê e para quê?

Com este pensamento, foram recolhidos nos campos de pesquisa 134 roteiros respondidos - além dos materiais em vídeos, com entrevistas -, que permitiram desenhar

⁵ Professor Emérito da PUC-Rio. Foi diretor do Departamento de Artes e Design e do Instituto Interdisciplinar de Leitura PUC-Rio.

perfis e tendências dos sujeitos-leitores, diante das linguagens, principalmente da imagem. Os estudos desenvolvidos para análises dos dois contextos de produção e recepção dos *Almanaques Gentes e Lugares*, volumes 1 e 2, mostraram o complexo emaranhado em que se encontram os sujeitos da pesquisa e as tramas pelas quais são envoltos nas relações com as leituras e suas linguagens.

I - Sujeitos-leitores, imagens e texto escrito: uma visão polarizada das linguagens

Em qualquer contexto em que são observados sujeitos-leitores, pode-se ver eclodir muitas formas de relações deles com as linguagens. Dessas relações, a primeira estudada trouxe à baila os três segmentos dos sujeitos pesquisados – estudantes, moradores e professores –, e as seus comportamentos diante das imagens e dos textos escritos. Nesse ponto, foram verificadas as preferências, facilidades, escolhas, hierarquização e outros elementos, de cujas respostas aos Roteiros pode-se extrair as formas de os sujeitos se relacionarem com a linguagem das imagens.

As respostas permitiram constatar que, nos três segmentos, para a maior parte dos sujeitos-leitores, a concepção de linguagem mostra-se polarizada, com as ideias de *continuum* e *hibridismo* desconsideradas. Tal concepção distancia-se do esperado dos leitores dos *Almanaques* já que o material, como foi pensado e editado, possui pluralidade de vozes e intertextualidades, buscando provocar os diálogos de toda ordem. Embora a diversidade de textos, tipos e cores, seja percebida por alguns leitores, tal percepção não dá conta de desconstruir a polarização fortemente instalada.

Exemplo desta polarização encontra-se na compreensão e/ou interpretação dos estudantes, sobre as imagens, na pergunta de número 8 que indagava: *O que você prefere fazer: olhar as figuras do livro ou ler os textos escritos? Ou as duas coisas? Por quê?*. Lendo as respostas, obtiveram-se as seguintes transcrições dos estudantes leitores (EL), do 6º e 8º anos, na EM1:

6º ano

EL2 – Ler porque assim nos entendemos do que se fala.

EL5- As duas coisas porque eu já leio e tenho uma idéia de quando e como aconteceu.

8º ano

EL1 – Olhar as figuras. A 2 coisas. Figura lembra o dia a dia. As escrituras lembram o estudo a escola.

EL5 – Eu prefiro ler os textos, porquê se eu ver só as figuras eu não vou entende nada, então e melhor ler o texto para entender melhor.

EL7 – Os dois por que eu gosto de saber sobre as imagens.

EL15 – As duas coisas. Por que procuro ver fotos como era antigamente o bairro e leio para saber mais da minha história no bairro

EL19 – As duas coisas, pois lendo você tem o conhecimento das coisas passadas e presentes é olhando a figura como era as coisa é como são

EL20 – Olhar as figuras por que eu acho interessante ver os desenhos que os alunos fizeram

EL21 – Eu prefiro ver as figuras porque eu não gosto muito de ler bom, eu odeio ler ne pra falar verdade.

Nestas séries, à exceção de EL20, em todas a respostas, o que se lê é uma crença na ideia de que o texto escrito é o texto do conhecimento, da explicação, da profundidade, enquanto a imagem, sozinha, é sempre incompleta, não é capaz de esclarecer qualquer tema. Tal afirmação é corroborada em todas as séries. No exemplo trazido, EL1 associa leitura à aprendizagem, à escola e imagem, à vida cotidiana, banal, e EL21 deixa muito claro o motivo de preferência por “ver as figuras”: “eu odeio ler ne para falar a “verdade.”

Em EM2, na mesma pergunta, o estudante-leitor do 6º ano confirma que prefere olhar as figuras e justifica: “EL8 – Olhar as figuras do livro porque não gosto de ler”; e “EL14 – Olhar as figuras do livro. Porque eu não gosto de ler.” Portanto, quem não gosta de “ler”, afirma preferir ficar somente “olhando” as figuras. Este leitor promove um corte que polariza, em definitivo, a questão da leitura.

Também foram destacadas afirmações que corroboram outras anteriores, associando as figuras às descrições de paisagens e ambientes num espaço e tempo, conforme EL9, ou por considerar ver figuras algo mais divertido, legal, como em EL12; EL11 e EL13 reforçam o status de propagador de maior conhecimento útil ao texto escrito.

6º ano

EL9 – olhar as figuras. Porque a gente ver e percebe como era antigamente

EL11 – As duas coisas. Porque só ver as fotos e não ler não vou entender e só ler e não ver as fotos é muito ruim.

EL12 – olhar as figuras, porque é mais legal

EL13 – As duas coisas porque e bom para eu escrever bem e ler bem também

Quanto ao segmento dos moradores-leitores (ML), no território de EM1, em relação à mesma pergunta de número 8, *O que você prefere fazer: olhar as figuras do livro ou ler os textos escritos? Ou as duas coisas? Por quê?*, têm-se os seguintes registros em destaque:

ML1 – Assim consigo entender bem com as imagens a gente entende melhor.

ML2 – Só ver as imagens não é tão interessante.

ML3 – Por exemplo, pudim de maria mole. Ou ver o pudim e ler a receita.

Neste grupo específico, todos responderam preferir fazer as duas coisas e as três respostas permitem entender que os leitores consideram as imagens e os textos escritos complementares entre si, numa via de mão-dupla. Para o ML1, a imagem ajuda a compreensão do texto escrito; para ML2, as imagens precisam da ajuda do texto escrito para ficarem interessantes; no ML3, há o exemplo do pudim, estabelecendo uma relação de complementaridade entre ambas as linguagens.

É possível afirmar que estes moradores não tentam colocar a supremacia de uma linguagem sobre a outra, deixando entrever mais harmonia nas diferenças de linguagem, já que não aparecem vocábulos de natureza opositiva, mas, sim, de acréscimos de um e outro, confirmando o caráter complementar, de ambos, transmitido: “...entender **melhor...**”, “...**só** ver as imagens...”, “...ver o pudim e ler...”. Este grupo trata-se de uma exceção à regra da visão binária.

Em outro território, EM2, ainda na pergunta de número 8, os moradores deram as respostas a seguir, perfazendo o total de doze leitores que afirmaram preferir as duas coisas e dois que registraram sua preferência por ler os textos escritos. Destacam-se as respostas seguintes:

ML4 – As duas coisas, mas com ênfase nas imagens – falta paciência para ler.

ML5 – Ler os textos. Por que são histórias do passado que não vivi, e lendo você fica sabendo das coisas que seus pais passaram.

ML8 – As duas coisas. As imagens despertam curiosidade e os textos são ricos em informações, e juntos se complementam.

ML9 – Prefiro ler e observar as imagens, já que percebo que elas se complementam. Mas ressalto que as imagens tem um poder especial em retornar ao passado.

ML10 – As duas coisas. A imagem da uma ideia ao que o texto se refere e o texto descreve o que temos dificuldade de vê na imagem.

ML11 – As duas coisa, uma vez que uma é complementar da outra.

ML12- As imagens chamam atenção para que então nos interessemos em ler o texto. O título também e responsável em chamar a atenção do leitor.

ML13 – As duas coisas. Porque? Lendo e olhando as figuras eu entendo mais.

ML14- Prefiro ler textos porque são mais informativos.

Tomem-se os registros a fim de destacar pontos importantes para os estudos que se desenvolvem aqui. Em ML4, as imagens aparecem associadas à falta de paciência para ler. Para ML8, textos escritos são veículos de informações. Em ML10, o texto esclarece a imagem. Em ML12, de fato, a imagem é palatável e o texto escrito é o mal necessário. Para ML13, as duas linguagens são complementares. Finalmente, em ML14, os textos escritos são mais informativos.

Ainda em EM2, mas sobre a pergunta de número 11, relacionada ao gosto pelas imagens, a Organizadora Leitora de EM2 (OL2) responde:

Gosto muito, porém se fosse fazer outro almanaque, optaria por explorar mais as imagens iconográficas pois observo um interesse maior dos alunos pelas imagens ao textos escritos. “Vivemos num tempo em que as imagens produzidas por meio das técnicas de reprodutibilidade tendem a suplantam o signo escrito. a fotografia, as imagens reproduzidas na televisão, e na internet, o cartaz, a publicidade são meios de chamar atenção dos homens pelos olhos, por mensagens instantâneas e abreviadas que exigem uma rápida interpretação, moldando novas formas de ver e de sentir”
(História, memória e iconografia nas cartilhas de alfabetização – Gustavo Cunha de Araújo.)

A professora procura mostrar-se atenta ao tempo em que vive, na era da rápida reprodutibilidade, articulando sua constatação sobre a preferência dos estudantes, à fundamentação com referência bibliográfica. Entretanto, a própria referência traz afirmações passíveis de refutação, quando trata a questão das imagens de maneira superficial, pelo menos no trecho destacado. Embora possa-se reconhecer como ponto positivo o autor citado trazer a tipologia das imagens em diferentes suportes, merecem atenção outros pontos que levam a crer que todas estas imagens, em todos estes suportes, lidam com mensagens “instantâneas e abreviadas que exigem uma rápida interpretação, moldando novas formas de ver e sentir”.

Apesar de se poder concordar que os suportes “são meios de chamar atenção dos homens pelos olhos”, esta pesquisa norteia para uma necessidade de análise mais cuidadosa, pois a rápida interpretação pode se fixar apenas na superfície do texto imagético, impedindo aprofundamento, como as leituras feitas por grande parte dos sujeitos aqui pesquisados. Embora a fundamentação seja bem-vinda, e necessária, ela precisa trazer a questão trabalhada por autores com verticalidade de análise. Com base nessa observação, pode-se inferir que muitos professores incorram em incompreensões sobre as imagens por terem acesso a referências insuficientes na abordagem do assunto.

Finalmente, é interessante refletir no entrecruzamento das noções ligadas a leitura de imagem pelos segmentos específicos aqui pesquisados, quando articulamos as ideias deste autor da educação, destacado pela organizadora, às ideias de uma das moradoras, ML12, da mesma localidade, estudante de nutrição, que explicita: “Imagens são mais fáceis e mais rápidas e permitem interpretação rápida.” A circulação de ideias “simplistas” neste contexto, veiculadas por tão diferentes perfis mostra, no mínimo, que alguns dos especialistas das áreas de educação e linguagem estão hipossuficientes nas abordagens acerca das imagens, e obrigam a questionar as publicações teóricas.

II – Capa: porta que atrai ou repele o leitor

No campo da leitura, Os estudos sobre formação de leitores chamam a atenção para a ampliação da capacidade leitora nos sujeitos, a partir de elementos de linguagem disponíveis em diversos suportes. Neste cenário, encontra-se a “Capa” de diferentes obras, em suportes impressos e digitais e, de acordo com a importância atribuída à capa dos diferentes materiais pelos estudos que se debruçam sobre a produção e recepção da mesma, constata-se seu valor na composição do gênero a que se agrega. A capa é a possibilidade de uma estreita relação ou de um rompimento entre sujeitos-leitores e materiais de leitura.

No nível de relevância que este elemento é colocado para a leitura, vê-se emanar do campo da pesquisa o contraste de tal importância, já que as imagens da capa, segunda-capa, terceira e quarta-capa são pouco mencionadas. Em cento e trinta e quatro roteiros, somente quatro leitores referem-se a imagens que poderiam ser consideradas fundamentais/determinantes para o início da relação entre os *Almanaques* e os leitores.

Ligado à EM1, o volume 2 traz três elementos que compõem a capa: a vista de parte de uma casa com janelas e portão, fotografada para o *Almanaque*, o desenho do Sagrado Coração de Jesus, feito por um estudante, e a imagem de uma flor, fotografada no bairro, também, para a publicação. Seguem-se capa e contra-capa.

Figura 1



Fonte: PEREIRA, Valéria Cristina Ribeiro e FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. (Orgs). *Almanaque Gentes e Lugares - Sagrado Quilombo, Coração dos Palmares: leituras e leitores*. v. 2, Juiz de Fora: Central Indústria Gráfica, 2011. p. 26. Capa.

Para a pergunta 4- *De que imagem ou imagens você mais gosta no Almanaque? Por quê?*, tem-se o único comentário : ML3 – Capa. Tom de lilás com flores.

Figura 2

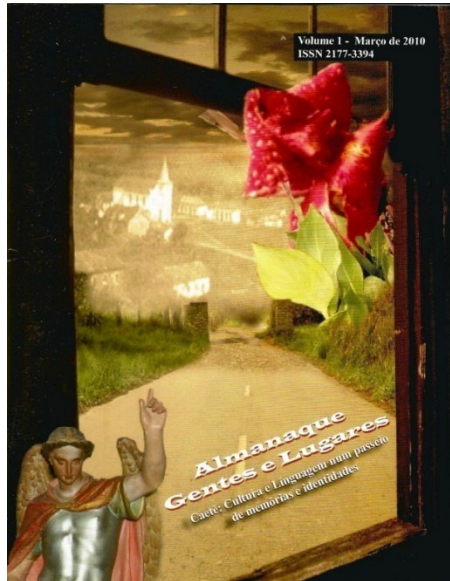


Fonte: PEREIRA, Valéria Cristina Ribeiro e FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. (Org). *Almanaque Gentes e Lugares - Sagrado Quilombo, Coração dos Palmares: leituras e leitores*. v. 2, Juiz de Fora: Central Indústria Gráfica, 2011. Quarta-capa.

Já a capa do volume 1, em EM2, traz um arranjo de imagens feito com as fotografias da Igreja de São Francisco, da estrada que leva de Juiz de Fora a Caeté, do portão de uma das fazendas, do século XIX, da moldura da janela de um dos casarões, a de um anjo barroco e a de uma planta em flor, cujo nome é “Caeté”. O morador, diante desse texto imagético, comenta: “ML6 A capa do Livro, identifica com tudo em que eu vivi, A Estrada me leva a mundinho só meu”. O comentário é da ordem do mundo subjetivo, e se choca com o comentário de ML8 a seguir.

Ainda em EM2, na pergunta 26- a que propunha comentar “*As cores (fundos para textos e desenhos, pinturas, fotografias)*”, registram-se e relação às cores: “ML8 – São boas. A capa poderia ser mais colorida, ou escolher uma imagem – tem várias juntas, Divide o foco” e “ML9 – Cores boas, mas acredito que a capa poderia ser mais atraente.” Seguem-se a capa e a contra-capa.

Figura 3



Fonte: PEREIRA, Valéria Cristina Ribeiro e ANDRADE, Maria Aparecida Danellon (Orgs). *Almanaque Gentes e Lugares – Caeté: cultura e linguagem num passeio de memórias e identidades*. v. 1, Juiz de Fora: Central Indústria Gráfica, 2010. Capa.

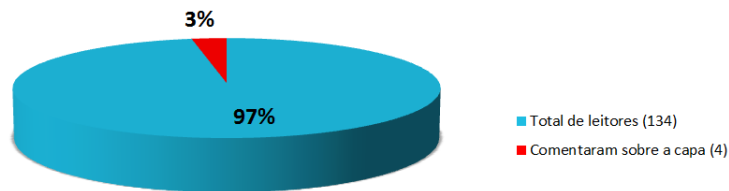
Figura 4



Fonte: PEREIRA, Valéria Cristina Ribeiro e ANDRADE, Maria Aparecida Danellon (Orgs). *Almanaque Gentes e Lugares – Caeté: cultura e linguagem num passeio de memórias e identidades*. v. 1, Juiz de Fora: Central Indústria Gráfica, 2010. Quarta-capa.

Vê-se que a maior parte dos sujeitos pesquisados negligenciou a reflexão deste primeiro contato com o *Almanaque*, que é definidor, muitas vezes, da entrada ou não, do leitor nas publicações e em outros materiais, em geral. Do ponto de vista das linguagens, não é uma reflexão que deva ser desperdiçada.

GRÁFICO SOBRE ATENÇÃO À CAPA DOS DOIS ALMANAQUES
Do total de estudantes, professores e moradores, 134 leitores, das duas localidades,
4 comentaram sobre a capa.



III- O *Almanaque* como material didático

Em relação ao *Almanaque* enquanto *Material didático*, tem-se que a sua natureza interdisciplinar é inquestionável. Além disso, os professores, em EM1, comentam, em outras palavras, sobre a variedade de textos que é muito positiva, porque qualquer leitor pode encontrar algo que lhe interesse. Nesse sentido, a publicação aproxima-se do que acredita Vera Aguiar, ao afirmar, em outras palavras, que uma metodologia de ensino de textos interessante e com condição de eficiência deva incluir textos, gêneros, linguagens e perspectivas de leitores variados.

Os clássicos e as obras não canônicas precisam conviver na sala de aula. Um repertório de leitura, para ser rico, deve ser variado. Metodologias alternativas de ensino contêm propostas que aproximam segmentos diferenciados, organizados por temas, gêneros, linguagem, estrutura, interesses das crianças e dos jovens. Em situações específicas, as reescritas e as adaptações podem conquistar os novos leitores, conectando passado e presente, complexidade e facilitação. Na verdade, não lemos na íntegra todas as obras que conhecemos: pessoas com um pouco de informação sabem das ideias de Marx e Freud, das aventuras de Aquiles e Ulisses, dos dramas de Édipo e Hamlet. Esses conteúdos habitam o inconsciente coletivo e são familiares a todos nós. As versões simplificadas dos clássicos fazem efeito parecido e podem seduzir o leitor inexperiente, montando um lastro para garantir a maturidade leitora (AGUIAR, p.194, 2019).

Entretanto, de acordo com o que foi levantado, em relação ao lastro literário de que fala Vera Aguiar, é preciso formá-lo, ainda, em boa parte dos professores, pois a grande parte da literatura, em poemas e prosa, como fonte de provocação, não chega a ser sequer citada pela quase totalidade dos docentes.

Apesar de os *Almanaques* oferecerem muitos fragmentos de textos literários, mesmo de romances como de José de Alencar e Graciliano Ramos, o que para alguns pode ser considerada a morte desses textos, as organizadoras, nos dois contextos, entenderam que

trazer o comparecimento da literatura da tradição, e de outras, seria rentável para a formação do leitor, por garantir, de início, no que diz respeito ao acesso, “o direito à literatura”.

Para que esse direito permanecesse, o leitor deveria mantê-lo, reavivando o texto com sua leitura. Porém, a literatura e seus autores passam ao largo dos professores, sujeitos da pesquisa. Faz-se uma ressalva, quando são mencionados, somente, em relação à diversidade de gêneros oferecida pelos Almanques. Há momentos em que os sujeitos-leitores tocam nos poemas e nas canções, por exemplo, mas mantendo num plano raso, como se viu.

Diante disso, a literatura somente deixa de alcançar o número total de desprezo pelo fato de alguns professores mencionarem o “gênero poema/poesia” e as “canções”, mostrando que eles existem na publicação. No entanto, é algo ínfimo e fica distante de permitir enxergar neste *corpus* alguma concepção de literatura, em acordo com as referências de pesquisa.

Ainda neste tópico do Material didático, cabe uma reflexão sobre o texto literário. Como é possível verificar, visitando as páginas dos Almanques, o texto literário tem seu papel de problematizador e provocador, potencializado junto a manchetes de jornais, notícias etc. Isso foi o que pretendeu a organização das publicações, ao agrupá-los junto a outros gêneros de textos, promovendo intertextualidades por temas e linguagens, incluindo a das imagens.

Porém, a pesquisa mostrou, nas análises das respostas dos Roteiros, que os professores estão pouco atentos a esta linguagem, e que valorizam bastante o caráter informativo dos Almanques. Embora o texto literário também traga informação em sua diegese, não tem como primeiro objetivo informar os leitores. Ainda que informe, o texto de literatura não se pretende um texto de informação, mas um texto de problematização e provocação, com recursos da arte, da linguagem estética. Entretanto, a potência da estética literária não é reconhecida pela maior parte do corpo docente, não por desvalorização, mas por distância em relação ao trabalho com o texto dessa natureza. Por causa disso, o prejuízo para a formação do leitor continua imenso.

Como as demais produções de estudantes e da comunidade em geral, colocadas nos Almanques foram, também, muito valorizadas as colocações de poemas dos estudantes, porém não houve associação com os poetas ou compositores que compareceram aos materiais.

Os autores da literatura citados como conhecidos foram Monteiro Lobato, “por causa do *Sítio do Pica-pau Amarelo*”. Outros autores foram citados como conhecidos, sem maiores explicações, como Vinícius de Moraes.

Nessa reflexão do *Almanaque* como material didático, a maior parte dos Roteiros dos docentes deixou claro que o uso se faz e se faria interessante por sua natureza interdisciplinar

e pelo exemplo para outros estudantes, ao serem colocados, de forma enfática, como produtores e receptores de discursos. A colocação das produções dos sujeitos-leitores do próprio contexto, tornando-os protagonistas no processo, foi muito valorizada e reconhecida.

IV- As cores na leitura do *Almanaque*: alegria e beleza

Com relação às cores, de maneira geral, as respostas foram bastante curtas e ativeram-se a critérios de gosto: “bonitas”, “vivas”, “alegres”. Houve, também, apenas citações dos nomes das cores. De acordo com as respostas dos Roteiros nos três segmentos, os *Almanaques* atingiram os objetivos de atrair leitores, pelo seu colorido, que, como se viu, foi o grande chamariz aos olhos dos sujeitos-leitores, que se viram, na maior parte, agrados pelas soluções cromáticas.

É possível comentar, com base no relatório, citado antes na nota 1, a relação que parece aproximar-se justamente pelo que existe de mais resumido às análises, e são aquelas associadas às características da beleza, da alegria, da vivacidade e do ludismo das cores, que foram as mais valorizadas.

Não se trata de negligenciar as respostas que valorizam estas características pelo que são, mas, sobretudo, pela maneira reduzida como foram apresentadas nos três segmentos. Causa incômodo por não possibilitarem compreender a tessitura de interpretações sobre as cores nos campos de pesquisa. Tudo fica associado aos critérios de beleza e alegria, com os quais se relacionam o sujeito-leitor, diretamente às

vibrações do cosmo que penetram em seu cérebro, para continuar vibrando e impressionando sua psique, para dar um som e um colorido ao pensamento e às coisas que o rodeiam; enfim, para dar sabor à vida, ao ambiente. É uma dádiva que lhe oferece a natureza na sua existência terrena. (FARINA, PEREZ, BASTOS: 2011, p.97).

Esta condição do sujeito-leitor é aceitável e compreensível, porque é inerente à subjetividade, como se vê, quando são relacionadas às ideias expostas por Farina, Perez e Bastos, porém, o não aprofundamento das questões que envolvem as cores termina por jogar o leitor no território da manipulação que utiliza a linguagem como ferramenta de controle sobre os desavisados, na publicidade, nas vendas, nos eventos de comunicação visual, em que haja o jogo da persuasão.

Ainda na publicidade, a identidade visual é motivo para consumo de marcas que investem nas cores adequadas, pois, independentemente da superfície em que forem aplicadas, elas comunicarão e informarão algo. Farina exemplifica com a marca do refrigerante Coca-Cola (FARINA, PEREZ, BASTOS: 2011, p.129), em que a logomarca, mesmo sem o nome do refrigerante nela exposto ou traduzido para cada idioma, é, no

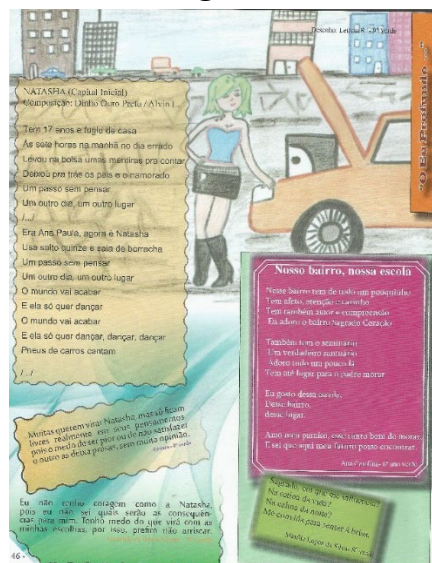
mundo, reconhecida, pelas cores e a sua maneira de aplicação no desenho da marca. Isso significa grande importância da cor na “identidade visual”

Em face do exposto, destaca-se, em EM1, a resposta da organizadora-leitora (OL1), cuja constatação é a de que esta linguagem pode ser manipulada, a partir de intencionalidades:

OL1- Trata-se de uma relação que convida o leitor a pensar sobre possíveis intencionalidades, o que contribui para a formação de um leitor que aciona diferentes estratégias de leitura em busca da compreensão. Para exemplificar o comentário cito a página 46 em que as cores da ilustração do desenho da Letícia R., do 9º ano Verde à época, são retomadas no texto poético e/ou nos de opinião. Nesse sentido, há um conforto aos olhos que se sente atraído para essa combinação, harmonizando, assim, as diferentes linguagens apresentadas. O destaque está para um poema que evidencia a relação de uma aluna do 6º ano com o lugar. Essa combinação estratégica conduz minha percepção leitora a pensar que são crianças/estudantes de um lugar e de um lugar de cultura: “Nosso bairro, nossa escola”.

Ainda que não apresente vocabulário técnico, a leitora mostra-se bem disposta e inventiva e cria uma possibilidade de sentido, com a costura dos elementos dos textos feita pela cor pêssego/salmão, ao que ela denomina “harmonia”.

Figura 5



Fonte: PEREIRA, Valéria Cristina Ribeiro e FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. (Org). *Almanaque Gentes e Lugares* - Sagrado Quilombo, Coração dos Palmares: leituras e leitores. v. 2, Juiz de Fora: Central Indústria Gráfica, 2011. Página 46.

É desejável que ocorram mais leituras como a da organizadora em EM1, em que teceu comentários sobre a cor, a partir de suas reflexões e que foram consideradas interessantes por fazerem pensar sobre a utilização das cores. Tal comportamento leitor, que

aceita os desafios propostos, é o que leva ao desenvolvimento da criticidade, cara à formação de leitores.

V- Outros elementos na leitura de imagens

No tópico *Fontes, tipos e tamanhos*, a relação estudada nos Roteiros mostrou necessidade de sensibilização aprofundamento das reflexões sobre a tipografia, pois elas, são, também, linguagem, e, muitas vezes, dão corpo, ou dão mais corpo, aos sentidos dos textos (CARDINALI, 2015). A maior parte dos leitores não tem esta noção, ou não associa a plasticidade das fontes aos sentidos e negligencia estes aspectos da linguagem, cuja aplicação afeta a leitura.

Os desenhos das fontes, seus espaçamentos, se mais estreitas, mais largas, robustas, delgadas, com serifa ou sem etc, (SCHNITTMAN,2009) podem significar, mesmo distante das explicações teóricas, interpretações na subjetividade do leitor e influenciar suas leituras. Os leitores limitaram-se a comentar os tamanhos, que sofreram críticas ligadas à legibilidade, e a variedade, como algo positivo.

Já no tópico *Memória, identidade e afeto e/ou afetividade*, observou-se maior envolvimento dos sujeitos-leitores nos três segmentos. As apropriações, proporcionadas pelos gêneros textuais, incluindo imagens, dispostos nos *Almanaques*, fazem-se explicitadas pelos registros lidos nos Roteiros. Na pergunta de número 4, *De que imagem ou imagens você mais gosta no Almanaque? Por quê?* tem-se: “

6º ano - EM1

EL1- A parte que aparece a escola. Minha mãe sempre estudou aqui.

9º ano – EM2

EL3 - A do Isac na pagina 69, porque ele é meu tio.

Ao contrário de outros elementos, misteriosos para o leitor, conforme já se viu, memória, identidade e afeto e/ou afetividade são facilmente trazidos pelos sujeitos-leitores e valorizados nas publicações, por afirmarem e legitimarem os sujeitos e os contextos de produção das mesmas. Para a formação do leitor, continuam assegurando seu lugar de importância como porta de entrada para a leitura, pelo fato de aproximarem o leitor do texto e o poderem manter na situação de leitura.

A associação do EL1, do 6º ano, entre a imagem da escola e a memória de um afeto familiar, nesse caso, da mãe, mostra o sujeito na experiência da tomada de consciência da própria história (YUNES, 2009), embora seu processo de escrita apareça, ainda, de maneira dispersiva, no que diz respeito à autoria de seu texto, ou seja, desinstalada (TFOUNI, 2009). Nesse caso, o uso do advérbio de lugar “aqui”, ao final, mostra a dificuldade do sujeito em

situar-se no seu momento, em relação à publicação. De maneira fácil, pode-se concluir que o estudante está na escola, no momento em que responde ao Roteiro.

Porém, a escola em que sua mãe estudou não é a mesma em que ele se encontra, já que estão em tempos diferentes. Ademais, a aproximação entre as escolas de três tempos distintos, o da mãe, o do estudante e o da imagem, na fotografia e no desenho, mostra que, para ele, não existe tal distinção. Dessa forma, torna-se esta cena um exemplo de como fica chapada, na superfície, para este sujeito, a noção do texto imagético, cuja perspectiva e profundidade, enquanto linguagem, manipulável, passível de edição e repleta de intencionalidades, apaga-se.

Outro tópico trabalhado relaciona-se ao “Desprazer de ler”, e delineou, em um extremo, a existência do perfil de um leitor resistente, cuja mera aproximação de qualquer objeto de leitura causa-lhe desconforto e repugnância. Nos grupos estudados, nem mesmo os afetos deram conta de auxiliar este sujeito, em sua relação de desafetos com a leitura. Aqui, muito urgente, *...há que se perguntar o que é ler, como ler, para usufruir de seu prazer* (YUNES, 2009, p.97). E ver imagens também é ler. Para este grupo, as imagens aparecem com papel fundamental na tarefa de fazer o leitor estreitar sua relação com os gêneros escritos da publicação e ele responde: “EL17 – Sim (deu vontade de ler)⁶ por causa das imagens”.

Nesse caso, as imagens são chamarizes para a leitura, na linha sustentadora de que “ver” e “olhar”, de fato, podem não corresponder ou se aproximarem, efetivamente, da construção de sentido mais aprofundada de uma imagem, ou seja, de uma leitura. Ainda na linha do que o olho captura com rapidez, o leitor respondeu: “EL14 – Sim, por que ele é ilustrativo, colorido ai da vontade de ler”. Ou seja, a resposta confirma o papel da imagem como primeiro atrativo para um leitor distanciado da ação de ler, primeiro, o texto escrito.

Por fim, no tópico “Crítica”, um elemento fundamental e caro para a formação do leitor, encontrou-se o resultado de todo o emaranhado das relações entre sujeitos e linguagem, ou seja, a criticidade continua num percentual ainda muito aquém do desejo daqueles que trabalham pela formação de leitores críticos.

E sobre a pergunta 23, restrita aos estudante e moradores, - *Você diria que os textos escritos ou as imagens fazem críticas: a alguém? Algum assunto? Algum comportamento?*, do 9º ano de EM2, é possível registrar que vinte e três responderam “Não”, cinco responderam “Sim” e um respondeu “Talvez”. Desses, seguem-se os destaques:

EL6 – Talvez algumas pessoa se sente criticado mas pelo o que eu vi não faz crítica a ninguém”

EL16 - “Sim, por que fala dos ladrões”

EL19 – “algumas fazem crítica em algum comportamento”

⁶ Acréscimos nossos.

EL26 – “Sim aos jovens tem um texto sobre adolescência”

A resposta de EL6 chama atenção pela acepção de “julgamento negativo”, atribuída para a palavra “crítica” e é interessante perceber a mudança de foco dada pelo estudante, reforçando esta acepção, já que o sentimento das pessoas é que passa a ser considerado. As outras respostas não chegam a dar detalhes, mas podem-se considerar avanços na leitura, devido à imensa maioria, nos 99 Roteiros, que, sequer, percebeu a criticidade.

Em EM2, no 9º ano, os estudantes que percebem as críticas não explicitam as páginas, os temas. Tratam-se de respostas bem curtas: “EL1 – Faz crítica a algum comportamento e assunto.” “EL6 – Faz crítica em assunto e em comportamento.”

Curiosamente, apenas nos Roteiros dos moradores de EM1, encontra-se um comentário sobre a página 54, que trazia uma fotografia de varais de roupas, e quem o faz é ML1: “De modo geral, faz a gente refletir o nosso passado. Ex pág 54 – no bairro, a própria condição das mulheres.”

Deve-se atentar ao sentido atribuído à palavra “crítica” que, de forma geral, não foi compreendido como algo positivo pela maior parte dos sujeitos-leitores; distanciou-se da acepção de algo instigante, capaz de levar o leitor a reflexões e aprofundamentos. De fato, continua merecendo atenção o desenvolvimento da capacidade crítica nos leitores dos três segmentos. Retoma-se, por isso, a ideia que compreende a leitura como algo carregado de trabalho crítico: “Ler, conforme entendido, demanda criticidade frente às diferentes linguagens: ler o quê, como, por quê e para quê?”

Alcança-se a finalização deste tópico com uma inquietude, em relação a uma das bases de sustentação das teorias de formação do leitor, que é a formação da criticidade.

VI- Conclusão

Nesse ponto de chegada, lembra-se que, associada à relação leitura de texto escrito/ leitura de imagem, a atenção e análises cuidadosas mostraram, por leituras de respostas entrecruzadas, que, mesmo o leitor considerando a imagem mais fácil, a preferência pelos textos escritos, em muitos casos, dá-se pela desconfiança na mensagem da imagem que, sozinha, como se viu afirmado, é incompleta, insuficiente.

No entanto, esta “facilidade” ou “superficialidade” da imagem, ao que parece, está sustentada pela insuficiente leitura do leitor, e é o que amplia o equívoco, ao tratar a imagem de forma homogênea, como um texto chapado, de signos com natureza ingênua e de fácil compreensão, torna-se, sim, o leitor, presa fácil.

Foi possível, também verificar que a maior parte dos leitores desconsiderou os diferentes gêneros de textos de imagem, colocando-os como se fossem veiculados em um

único suporte, com os mesmos procedimentos de produção. Dessa forma, não houve o leitor que se preocupasse em comentar as especificidades de imagem estática e/ou imagem em movimento, suas particularidades ou diálogos. As sintaxes (DONDIS, 2008) dos diferentes gêneros na imagem não foram comentadas.

Os arremates se dão com base na costura dos seguintes registros: o de que a imagem é mais fácil de ser “lida”, porém a não sustentação da preferência por ela, mas, sim, pelo texto escrito dá-se pela sua maior credibilidade. O leitor diz preferir o escrito, porque o escrito é mais legitimado pela escola, já que perpassa o imaginário do lugar que a imagem é do cotidiano e o escrito é do conhecimento, da escola, conforme se viu registrado pelo sujeito-leitor. Tal pensamento pode ser detectado, desde as primeiras visitas às casas no povoado de Caeté.

Outra constatação, fruto do raciocínio, possível até este ponto, é a de que a maior parte dos sujeitos-leitores que por aqui passaram lê as imagens do *Almanaque* como “realidade” e não como “representação”, esta entendida como indicado por Chartier (1988) e Peirce (SANTAELLA, 1983).

Desse modo, não há como extrair uma acepção/concepção de linguagem visual ou “expressão visual”, como quer Dondis, a partir da qual a maior parte dos leitores esteja capacitada a ver que a mesma é passível de ser manipulada pela intenção de um sujeito produtor de discursos. Intenção esta que é responsável por fazer edição, com enquadramento, foco, recortes, ângulos, cores, fontes etc, e, assim, amplia-se o risco da manipulação. Não havendo a consciência, há comprometimento de quaisquer outras reflexões, porque o desconhecimento, mesmo parcial, da manipulação como característica de uma linguagem, altera qualquer compreensão sobre os textos.

Se por um lado, os sujeitos da pesquisa demonstram possuir mais fácil relação de identidade e afetividade com alguns dos elementos representados, a escola em que a família estudou, por exemplo, por outro, não atentam para a edição, intenção de organizadores etc.

Diante do cenário analisado, para responder ao problema colocado na pesquisa, constatou-se que a compreensão sobre imagens, da maior parte dos leitores, lida no eixo leitura/cultura/escola, e encontrada nas respostas aos roteiros aplicados no contexto de recepção do *Almanaque Gentes e lugares*, v1 e v2, mostrou tendência a situar-se num nível, ainda, elementar, o que demonstra necessidade de se investir em estudos e intervenções importantes nesse campo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Aparecida Danelon e PEREIRA, Valéria Cristina Ribeiro (Orgs). **Almanaque Gentes e Lugares** - Caeté: cultura e linguagem num passeio de memórias e identidades. Juiz de Fora: Central Indústria Gráfica, 2010. V. 1.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura infantil e juvenil, escola e formação de leitores: diálogos (Entrevista). **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 105, p. 1-224, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Literatura+para+crian%C3%A7as+e+jovens+-+temas+contempor%C3%A2neos/9d528983-a78d-420e-81fb-dba2c7247e46?version=1.1>

BHABHA, Homi K. **o local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRAIT, Beth. PCN'S, Gêneros e Ensino de Língua: faces discursivas da textualidade. In: **A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCN'S**. Roxane Rojo (Org.) Campinas: Mercado de Letras, 2000. – (Coleção As faces da Lingüística aplicada)

CARDINALI, Luciano. **A tipografia customizada como elemento identitário em sistemas de identidades visuais**. Um estudo sobre o desenvolvimento de fontes digitais personalizadas. FAUUSP: São Paulo, 2015. Dissertação de Mestrado.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, Libânia Nacif et al. (Org.). **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural- entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editorial; 1988.

_____ (org) **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COELHO, Luiz Antônio. Leituras de imagens: a cabeça é uma só, as coisas são demais de muitas. In: **Leitores a caminho: formando Agentes de leitura**. YUNES, Eliana. (org). Rio de Janeiro. Ed PUC-Rio, 2011.

DONDIS, Donis A. **A sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde e BASTOS, Dorinho. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 6ª ed. São Paulo. Blucher. 2011.

FIORIN, José Luiz. **A noção de texto na semiótica**. Organon: Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, v.9, n.23, 1995.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio: LTC. 1987.

HERNÁNDEZ, Fernando. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011

LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. RJ: UFRJ, 1997.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos)

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Pedro Maia Soares (Trad). São Paulo: Companhia da Letras, 1997.

PEREIRA, Valéria Cristina Ribeiro e FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio (Orgs). **Almanaque Gentes e Lugares**- Sagrado Quilombo, Coração dos Palmares: leituras e leitores. Juiz de Fora: Central Indústria Gráfica, 2011. v. 2.

PEREIRA, Valéria e PONCIANO, Nilton. **Partilhar o saber, formar o leitor**: conversas entre a escrita, a história, narrativas e leituras, na perspectiva da cultura. Apresentação de Eliana Yunes. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2012.

PEREIRA Valéria Cristina Ribeiro e MENDES, Moema Rodrigues Brandão. Relações entre memória, sociedade e história brasileiras no Almanaque Gentes e Lugares: leitura, cultura e linguagem. **RECORTE**– revista eletrônica Departamento de Letras / UNINCOR V. 16 - N.º 1. 2019.

ROJO, Roxane. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013

SANTAELLA, Lúcia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 206-216, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a13v9n2.pdf>

_____. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHNITTMAN, Matilde Eugênia, **A arte sutil da tipografia**. Salvador. EDUFBA, 2 Ed. 2009.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Rio de Janeiro. Aymarã. 2009.

A desconstrução do mundo

Sérgio Cerviño Rivero¹

RESUMO

O presente artigo busca criar diálogos entre a arquitetura e o tempo histórico, com focos na modernidade e na contemporaneidade, encontrando na materialidade das edificações elementos que sempre traduzem a realidade em seus aspectos mais simbólicos.

Palavras-chave: arquitetura, modernidade, pós-modernidade, desconstrutivismo.

Um dos emissários da pós-modernidade, Fredric Jameson, já anunciava² que a arquitetura é a primeira linguagem em que as transformações estilísticas e estéticas acontecem, seguida das artes e da literatura³.

E talvez fosse assim mesmo quando, em 1979, o arquiteto americano Charles Moore deixava para a posteridade uma de suas obras: a Piazza D'Italia, em Nova Orleans: uma soma de fragmentos clássicos arquitetônicos, entre outros “pedaços estruturais” reunidos num espaço, que chegaram negando o funcionalismo da modernidade, ao expressarem-se em uma estética gratuita, até irônica e em primeiro plano, ou seja, trazendo algo em torno de uma certa novidade jocosa para o cenário dessa linguagem específica.

A arquitetura, de um modo ou de outro, face às suas limitações, ancorada em um lugar, entre arte e “arte encomendada”, ou como nomearia o escritor angolano Gonçalo Tavares – como “números belos”⁴ (Tavares, 2012, p. 5) – responderá sempre, inegavelmente, ao seu momento histórico, entre a técnica e a estética.

A grande discussão que permeia o fazer arquitetônico, e que ainda vem determinando suas tendências estéticas, é o embate forma e função⁵, pois sem o espaço libertário que o

¹ Graduado em Arquitetura e Urbanismo (USU-RJ), Mestre em Teoria e Crítica Literária (UFBA-BA), Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas (UFBA-BA e University of South Wales – País de Gales - GB). Professor dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo, e Design de Interiores, da UNEF e UNIFAN (Feira de Santana - Bahia).

² Em entrevista, em vídeo, para o evento anual brasileiro *Fronteiras do Pensamento*. O vídeo original não se encontra mais na plataforma You Tube. De todo modo, indico uma fala de Jameson em duas partes. Segue ao endereço eletrônico da primeira parte: <https://www.youtube.com/watch?v=QpAFiUpo8zk>

³ Explica-se, segundo alguns teóricos, a literatura separada das artes, embora também processo criativo, por necessitar, de parte do leitor, de um conhecimento prévio da língua cujo texto foi produzido. A arte seria, por outro lado, o campo do entendimento sensitivo, sem “ferramentas” para tal.

⁴ Do texto *Arquitectura, natureza e amor* registrado nas referências finais.

⁵ Uma frase, dizem, cunhada pelo arquiteto americano Louis Sullivan (embora o próprio indique, como autor, o arquiteto romano Marcos Vitruvius Polião) – A forma segue a função – veio a marcar, estética e funcionalmente, toda a arquitetura da modernidade (da metade do século XIX a, mais ou menos, início dos anos 80, do século XX), instituindo o chamado “Estilo Internacional”.

artista, de modo geral, obtém, já por existir criador, o arquiteto ousa, entre os limites impostos pelo “*briefing* do cliente” romper, até certo ponto, com uma “tradição” que sempre lhe é imposta. A arte, então, sendo aquela que lhe resta, um determinado tipo de arte, “por encomenda” como já nomeamos, que se resume em fazer algo edificado para alguém usar...

A questão se a arquitetura é arte, e se, conseqüentemente, o arquiteto é ou não um artista (Colin, 2013), divide opiniões, que vão desde um embate entre burguesia e aristocracia, até o momento em que consumidor e produtor são a mesma pessoa. Tudo isso defendido e argumentado por teóricos, arquitetos ou não, na busca de uma explicação, ainda sobre se o equilíbrio entre forma e função é, de fato, um dilema que deve acompanhar o arquiteto em toda a sua vida, do estudante ao profissional, ou se é apenas uma falácia, um mito inalcançável (Coelho, 1987, p. 103-113).

Os vários conceitos se bifurcam, se misturam: forma, função, arte ou não, mas é fato que a arquitetura, mais do que nunca, torna-se, ao longo dos séculos, desde que a caverna deixa de ser, ao pretendente a arquiteto, referência naturalmente edificada da Humanidade, um fazer autoral, destacando o seu criador/autor e seu estilo próprio de conceber arquitetura (Mumford, 1982).

Essa tendência que aproxima a arquitetura, de vez, da arte, em sua expressão como objeto único não reproduzível⁶, contribui também para criar um paradoxo na modernidade⁷ pós-revolução industrial. Os “arquitetos daquela hora”, influenciados pela escola de Bauhaus⁸, anseiam por uma casa “máquina de morar”, ou seja, que a edificação venha a ser um produto industrial, feito em série, assim como eram os objetos do design, o que hoje já começa a ser, desenvolvido e realizado, mas ainda em uma pequena escala.

Mas, voltemos à arquitetura e esse seu compromisso de, de alguma forma, corresponder ao seu momento histórico, mesmo com as limitações que, naturalmente, lhe cabem.

A gota d'água

Temos nas artes plásticas a paternidade de uma pequena revolução impetrada pelo americano Jackson Pollock que, em torno dos anos 40 e 50, do século XX, através de seu

⁶ Boa referência sobre o assunto, para efeito de curiosidade, é o texto de Walter Benjamin, *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*.

⁷ Há sempre que se tomar muito cuidado ao usar a palavra “moderna” e seus desdobramentos linguísticos, quando se trata de arquitetura.

⁸ Sugiro o filme alemão *Lotte am Bauhaus* (*Lotte em Bauhaus*) que, além de mostrar a revolucionária escola, denuncia a misoginia presente academicamente na relação com seu público feminino. Endereço eletrônico encurtado: <http://tinyurl.com/kt5mkka8>.

“expressionismo abstrato”, não só contribui para deslocar a capital cultural Paris⁹, para Nova Iorque, como institui a deformação na expressão de uma linguagem gráfica, rompendo com uma sólida tradição figurativa, além de quebrar com uma também tradição em torno dos materiais, instrumentos, ferramentas e da performance necessários ao fazer técnico da linguagem. Pollock, como tantos outros artistas, entre as muitas expressões artísticas, passa como um cometa pela vida terrena e “deixa seu recado”.

Ali, temos também a “expressão gráfica artística do mundo” respondendo ao momento histórico: seria a única maneira possível da arte responder à barbárie empreendida pela Segunda Grande Guerra: uma espécie de vômito em que a forma, sendo ignorada, quebra uma lógica pretendida de entendimento dos fatos, das coisas. (Paglia, 2014, p. 139-144; Manguel, 2001, p. 35-55). A guerra nunca tem razão nem vencedores.

Da mesma maneira, explica-se a razão que leva Marcel Duchamp, em 1917, na busca para desestabilizar, o então mundo das artes, e do pensamento, ao tentar trazer para o palco das exposições de artes plásticas um típico mictório masculino, vendido em lojas de materiais de construção.

A obra “A Fonte”, além de questionar, ao mesmo tempo, o objeto e os meios de expressão para se realizar o objeto; o poder do artista em decidir o que é ou não arte, também é vista como uma resposta do mundo criativo às barbáries empreendidas pela Primeira Grande Guerra (Gompertz, 2013, p. 11-28).

Se a arte, como nos diz Ferreira Gullar, é a resposta à vida que não nos basta, em Duchamp a arte perde seu valor de denúncia às injustiças do mundo, e se mistura à tendência irreversível da reprodutibilidade que a indústria impunha aquele mundo recém chegado ao século XX, perdendo portanto seu caráter mágico, genuíno, original, revelador. De que vale a arte, impulso criativo, e tão necessário, frente ao poder destrutivo da Humanidade?

Embora não tenha conseguido expor “sua obra”, no pretendido salão de artes plásticas, Duchamp soube muito bem publicizar essa sua ideia, o que germinou no chamado “Conceitualismo” que perdura até hoje, com muitíssimos artistas adeptos milionários e, da mesma forma, muitos críticos irascíveis (Sant’Anna, 2003).

É importante destacar que o *zignon* sofrido pela arte no século XX também veio influenciado por outras motivações, advindas da tecnologia, da Ciência e do pensamento, com destaque para a fotografia e as teorias da psicologia.

A fotografia contribui com o dispositivo máquina fotográfica que, captando imagens, pela ótica de quem o manuseia, libera o gênio criador do artista plástico para expressar “o

⁹ O filme *Meia Noite em Paris* (2011), de Woody Allen, ilustra muito bem este momento histórico cultural.

que vem de dentro”, como defendia Pollock em entrevista¹⁰. Não mais um executor da chamada “arte imitativa” (Ostrower, 1996, p. 309-312), ainda remanescente de conceitos Platônicos e Aristotélicos, mas um produtor de cultura mais livre.

Por outro lado, as teorias da psicologia, em suas muitas correntes, considerando a existência de vários planos de consciência, e constatando a fragilidade do pensamento cartesiano, muitas vezes erigido, insistentemente, sobre uma única verdade, abre espaço para a presença da interpretação sobre a chamada realidade, privilegiando a subjetividade no provável entendimento dos fatos e dos feitos.

A interpretação, a produção de sentidos, dos significados, no plano de cada individualidade, torna-se aliada de uma arte que surge, desta vez, entre outras possibilidades — abstrata — que não se pretende fácil nem imediata em seu entendimento. Mais uma vez, liberando o artista de um seu papel determinante em um “compromisso com o real”.

Por outro lado, a arte perde força em sua definição. O que é arte, afinal? Se não é labor, se não é “cópia da realidade”, se a arte agora permanece “engessada” em uma de suas “funções”, que é “pensar” o mundo circunscrito, menos preocupada com os meios de produção e seus resultados, como precisarmos o que ela é, se o resultado, determinando uma expertise técnica, ainda é o que nela se valoriza?

Mais uma vez, voltamos à arquitetura, que talvez passe ao largo dessa discussão pois, diferentemente da arte, cuja função também passa por sérios questionamentos (Fischer, 1983), a arquitetura é acompanhada, indubitavelmente, em sua existência, pela função, o que lhe garante, no mundo contemporâneo, objetivo e pragmático, suma importância, mesmo que ainda no plano pueril do “capital simbólico”.

A desconstrução

Finalmente, chegamos à questão que nos trouxe até aqui: como a arquitetura responde, hoje, ao seu momento histórico.

Alguns fatos vieram delimitando os tempos da arquitetura e do urbanismo em sua existência no mundo.

O século XIX, com a grande e inspiradora reforma urbana da cidade de Paris (Harvey, 2014), impetrada pelo Barão Haussmann determina, segundo teorias da arquitetura, o início da modernidade, pois é ali que surge a chamada “cidade moderna”.

O fim da modernidade, por sua vez, vem anunciado, também por teorias da arquitetura, em dois momentos: a demolição do conjunto habitacional americano Pruitt-

¹⁰ Presente no filme *Pollock* (2000), com o ator (também diretor) Ed Harris, no papel protagonista.

Igoe, entre 1972 e 1976, por questionáveis razões¹¹, sobre a eficácia do Estilo Internacional; e a já citada Piazza D'Italia, de Charles Moore, de 1979, por suas inovações conceituais e estilísticas.

Mas também existe uma razão para este novo momento denominado pós-modernidade aparecer, segundo o sociólogo polonês Zigmunt Bauman, nos anos 80 do século XX.

Uma razão mais sutil do que aquela que a arquitetura proporcionaria em sua concretude.

Bauman, em entrevista¹², inicia seu pensamento traçando um parâmetro entre a modernidade e a pós-modernidade que ele não sabe, naquele momento (2011), se é uma transição para uma nova ordem social ou a permanência em uma nova forma de vida a se estender por muito tempo.

Bauman destaca que a estabilidade¹³ vivenciada na modernidade, analisando uma colocação de Jean Paul Sartre sobre o “projeto de vida” — a grande herança estável de uma geração daquela modernidade — simplesmente desaparece no momento presente e a ausência de expectativas, minimamente próximas, passa a ser a tônica da vida.

Talvez contribua, também para esse estado de profunda instabilidade, a constatação de que, se por um lado, estamos todos conectados, o tempo todo, a partir do advento computador e da Internet; portanto cientes, teoricamente, dos acontecimentos que nos cercam e da cultura do mundo inteiro, também somos o tempo todo alertados para o “prazo de validade” deste mesmo mundo, lembrando que nossa sobrevivência, enquanto espécie, parece estar com os dias contados.

São dados alarmantes que nos chegam, da degradação realizada por nós mesmos, do meio ambiente, dados checados continuamente pela ciência, além dos trágicos fenômenos naturais, em vários níveis, que se sucedem nestes primeiros quase 25 anos do século XXI.

Citando o sociólogo francês, Alain Ehrenberg, Bauman revela o momento que seria o início da pós-modernidade quando num *talk show*, dos anos 80, uma cidadã de nome Vivienne expõe, para milhões de telespectadores, insatisfações em sua vida sexual.

¹¹ Questionáveis porque, a partir de duas fontes (um documentário e um artigo), é mais visível uma má gestão do condomínio, em pleno apartheid americano, nos anos 50, e ainda com um sistema frágil (não de financiamento, mas de aluguel coordenado pelo Estado), do que questões verdadeiramente projetuais modernas. Há um dado curioso em torno dessa edificação (33 prédios perfazendo um HIS – Habitação de Interesse Social) e seu arquiteto, nipoamericano Minoru Hiamazaki. Ele também foi o projetista do World Trade Center, destruído em um atentado terrorista, em 11 de setembro de 2001, portanto, Hiamazaki é autor de dois projetos demolidos por razões políticas: um arquiteto predestinado.

¹² Indico a entrevista, na íntegra, no endereço eletrônico encurtado: <http://tinyurl.com/mtx9sj6n>.

¹³ O autor americano Marshall Berman já mostra que há uma certa “instabilidade moderna” em seu livro *Tudo que é sólido desmancha no ar*, a começar mesmo do significado do título de seu livro, retirado do “Manifesto Comunista”, de Karl Marx.

A entrevista de Bauman apresenta inúmeras mudanças, na contemporaneidade, que vão justificar, sem que ele precise resgatar a sua tão famosa expressão: modernidade líquida.

Incertezas, em todos os sentidos, quanto ao futuro imediato; uma exacerbação da vida privada que hoje, muito além dos *talk shows*, já no advento das redes sociais, adquire uma exposição, fluidez e velocidade midiáticas ainda maiores, induzindo a relações virtualizadas e muitíssimo superficiais, em todos os sentidos, contribuindo para um profundo desgaste da saúde mental dos indivíduos.

Esta expressão — líquida — pode então significar uma profunda instabilidade na existência, a ausência total mesmo de solidez.

Desconstrutivismo

Também nos anos 80, mais precisamente em 1988, em uma grande exposição no Museum of Modern Art (MOMA), de Nova Iorque, surge o que se chamaria Desconstrutivismo¹⁴, na Arquitetura.

Sua origem, ainda denominada de Construtivismo, muitos anos antes, entre arquitetos russos, vem a se fundir, posteriormente, com o modernismo, o expressionismo, o pensamento de Derrida e a jovem pós-modernidade, até reverberar na exposição do MOMA, sem se afirmar nem como movimento nem como estilo, mas como uma resposta à frase lapidar de Louis Sullivan e, de alguma maneira, romper com a forma sem abandonar a função.

Arquitetos como Frank Gehry, Zaha Hadid, Bernard Tschumi¹⁵, Daniel Libeskind, entre outros, fazem do Desconstrutivismo a sua linguagem de expressão arquitetônica, atraindo admiração, pelo arrojo do inusitado formal, mas também atraindo críticas¹⁶.

O Desconstrutivismo surge então como uma possível resposta da arquitetura aquele momento histórico.

Se na pós-modernidade, segundo Bauman, a sociedade de produção, da modernidade, dá lugar à sociedade de consumo, tudo é mercadoria, tudo aufere o lucro,

¹⁴ Na página <https://www.archdaily.com.br/br/900679/o-que-e-desconstrutivismo> há uma breve exposição daquele momento em sua gênese e seus significados e abordagens.

¹⁵ Antes da exposição do MOMA o tema é discutido no concurso público que elegeu o projeto de Bernard Tschumi, em seu *Parque de La Villette*, como vencedor. É interessante observar que o arquiteto concebeu, como referência de mobilidade para o transeunte no parque, uma dezena de estruturas vermelhas edificadas que não tinham, curiosamente, uma função definida...

¹⁶ Ao receber o Prêmio Príncipe das Astúrias, em 23/10/2014, na Espanha, Frank Gehry foi arguido por um jornalista que perguntou a ele por que sua arquitetura era “espetacularizada”. O arquiteto respondeu com um gesto obsceno, para depois defender sua arquitetura, dizendo-se fazer parte de um grupo especial de criadores e desprezando outras possibilidades formais. <https://encurtador.com.br/ixGSY>.

tudo é capital e, portanto, a arquitetura acaba por tornar-se um produto sujeito a uma marketing comercial contínuo e midiático como outro qualquer.

A modernidade produz, a pós-modernidade reproduz: não nega nada, torna-se atemporal, pois tudo aproveita em benefício do consumo (Harvey, 2014).

A desconstrução da forma, unicamente balizada pela função preservada, denota bem a fluidez, a fragmentação¹⁷, o desmonte atual de uma “arte encomendada” cujo destino, aquele que lhe resta, é também ser, dentro de suas sólidas possibilidades, formalmente líquida¹⁸.

Afinal

O presente artigo pretendeu criar dialogismos entre a arquitetura, a História e outras linguagens, no sentido de situar a arquitetura, não ciência exata, como alguns atribuem a ela, mas — ciência social aplicada — no âmbito do coletivo e do pensamento, tendendo à técnica e com desdobramentos para a busca da reflexão sobre o momento contemporâneo, seja lá como for nomeado.

Se, na modernidade, a arquitetura viu-se conectada ao funcionalismo, que acabou por simplificar suas formas, por outro lado, na contemporaneidade, a arquitetura tem buscado resgatar uma estética mais presente e valorizada, embora perseguida por tendências diversas, modelos digeríveis, soluções externas e comerciais, rápido consumo.

A arquitetura continua, como sempre, respondendo ao seu momento histórico.

REFERÊNCIAS

Brendle, Betânia. Uma teoria, alguns princípios e muita arquitetura: a atualidade do pensamento brandiano em intervenções arquitetônicas na Alemanha, Dinamarca e Itália. *Revista Thésis*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, 2017. DOI: 10.51924/revthesis.2017.v2.99. Disponível em: <https://thesis.anparq.org.br/revista-thesis/article/view/99>. Acesso em: 10 nov. 2023.

Coelho Neto, José Teixeira. *A construção do sentido na arquitetura*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

Colin, Silvio. *Uma introdução à arquitetura*. Rio de Janeiro: Uapê, 2013.

Fischer, Ernst. *A necessidade da arte*. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

¹⁷ Expressão tão usada, na Teoria Literária, já nos Estudos Culturais, para definir a modernidade.

¹⁸ O Desconstrutivismo de um Daniel Libeskind, por exemplo, bastante invasivo em suas intervenções formais, entra em choque com as teorias mais contemporâneas do Restauro que, na atualidade, seguindo Cesare Brandi, propõem uma reverência ao chamado preexistente, no que concerne à sua preservação e conservação.

Gompertz, Will. *Isso é arte?* Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

Harvey, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.* Tradução de Adail Ubirajara Sobral, Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2014.

Manguel, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio.* Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Mumford, Lewis. *A cidade na história: suas origens, transformações e perspectivas.* Tradução de Neil R. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

Ostrower, Fayga. *Universos da arte.* Rio de Janeiro: Campus, 1996.

Paglia, Camille. *Imagens cintilantes: uma viagem através da arte - desde o Egito a Star Wars.* Tradução de Roberto Leal Ferreira. Rio de Janeiro: Apicuri, 2014.

Sant'Anna, Affonso Romano de. *Desconstruir Duchamp: arte na hora da revisão.* Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2003.

Tavares, Gonçalo M. *Arquitetura, natureza e amor.* Porto: Dafne, 2012.

Fundamentos de matemática – notas apressadas

Sumário

Ricardo S Kubrusly

prelúcios

a música como invenção no início música
e então a audição que a percebe
e depois a matemática que a compreende.
aí surge a visão que estende a música do interior para o exterior
lança no nada o que do som se maravilha
e então, inventa,..., o cosmos.
no início, ainda cegos e surdos produzimos nossos mundos percussivamente
pelo tato que reagia/regia olfato e paladar.

as orelhas do mundo

a música como geradora do humano que de pé é suas teorias...

as ciências cosmológicas derivadas da visão, desde Galileu e antes..

encontram na (des)experiência de um estranho observatório uma surpresa
e passam a OUVIR o big-bang..

(de)mo(n)strando(?) que é o som da música das estrelas que movimenta a máquina da física
... e tem na matemática sua trilha sonora (sem a qual é impossível descrever o cosmos)

matemática como modelador universal

contém o mundo e é contida por ele numa espiral de paradoxos

isso a torna e ao mundo infinitos?

se sim, o que é o mundo já que o mundo físico é (supostamente) finito

trata-se então do mundo e suas representações, aí sim, infinitos....

a pergunta permanece: invenção ou descoberta?

o inventor-descobridor é o eu-corpo que, espantado, de mãos pensas, rejeitando a máquina ofertada,
ainda caminha.

O homem que se levanta: os 5 sentidos e a primeira versão do abismo.

O local: de costas pro céu sinto o chão da terra na barriga

esse céu do céu que se mistura ao futuro eu-corpo que se inicia na água e na terra,

com seus gostos de terra molhada e seus cheiros de terra molhada e a textura da vida que se inicia.

O global: da queda do macaco da árvore dos desejos realizados à consciência de morte

Invento com a seta dos olhos e descubro com o girar dos ouvidos,

destinos, notícias do mundo e suas possibilidades
primeiro escutamos para depois inventar o que descobriremos.
da música ao mundo: somos transformadores de música em matéria
da matéria à movimentação, ainda somos levados pela música
a matemática como espelho do espelho da música

espelho do espelho da música
é a trilha sonora de todas as explicações do mundo.

Hindiblue

umaba rata
corta a sala
pousa na minha cabeça
me espanto
atabalhoadamente sacudo-tudo
ela percorre meu corpo e some
atrás da cortina de folhas retas de metal quase cinzas
quase brancas cansadas
como cabelos ...

quando criança o entardecer nas estradas
era imenso de insetos
densa chuva viva que os para-brisas
liquidavam sem filosofias
hoje
nas estradas de minas anoiteço quase sem eles
...
ao longe alguns poucos pássaros
famintos.

... numa noite numa caverna diamantina, o medo do que viria, sempre escuro e tenebroso e inverno, a chuva trazendo os perdidos da noite no cerrado, deitado, só com o mundo, eu escutei o coração da terra, rasgando seu ronco grave e verdadeiro. Naquela noite sonhei, pelos caminhos torcidos e naturalmente moebilianos, que minhas extremidades velocissimamente, se encontravam, os pés brotam nas cabeças, meu fim e meu começo se chocam, da luz relâmpago do choque remelexo, no tempo que se dá no “gor” do AgorA que se escoa, ecoa uma notícia nova que, escrita pelas estrelas, que acendem apagam o ruído silencioso dos acontecimentos... Vinha do fundo da terra, do densa incandescência permanente, o som que me adormecera e agora, em sonho, conversava comigo. Ele roncava a luta imensa e profunda que era a existência da lava entre o vermelho que se escorre e o cinzaverdeazul que para e pensa, das vaporosas batalhas de energias e cores, eu escutava quieto e, súbito, como num sonho que era, acordei, amanhecia e a boca generosa da caverna era, nas luzes da

manhã, o sonho torcido e veloz que em mim dormira. Ave destino sem razão ou destino, gritei às pedras coloridas que em ecos responderam que era, tudo, apenas um sonho e lá como aqui, as lógicas são sempre outras. Foi o que escutei da montanha.

a passagem ao limite, tão naturalizada pelo ensino de cálculo, na prática matemática dos últimos 200 anos, é uma extensão desnecessária para uma matemática, trilha sonora das descrições dos mundos, e equivocada quando alugada pelas físicas se presta à invenção de singularidades. elas, as singularidades, não existem nos mundos externos às mentes que os descrevem e, se nos poupam, por nos fazer abandonar o caminho pelo seu final, nos atormentam com seus paradoxos, pretensamente, físicos ou da natureza, quando são apenas singularidades matematico-mentais.

se entendermos a audição como o agregado dos sentidos receptores do mundo, as nossas orelhas pelo tato, olfato-paladar e pela própria audição, será sempre ela que nos trará a história e as notícias do cosmos e será sempre com ela que escreveremos nossas memórias matemáticas. Escrevemos para lermos em voz alta.

a nomenclatura hermética que passou a dominar a escrita matemática desde o século XIX e que dificulta a leitura em voz alta dos teoremas e de suas provas, desloca, intencionalmente a matemática para o domínio do infinito atual, o concentrado de infinitos que se estabelece no finito e nos paradoxos do velho pescador de ideias, digo, do velho Zenão de Elea, que, em penúltima análise, é fruto de uma invasão da visão com seu viés totalitário (melhor explicar bem isso pra não ser cancelado) por entre os domínios da audição e dos sentidos, ditos, da terra. isso ouvi, com meus próprios olhos, no inexplicável sonho da caverna.

as matemáticas não se resumem as suas extensões infinitárias e muito se pode fazer sem elas na descrição trilha sonora do mundo. o ganho do infinito nas matemáticas não se dá para a que modela, mas para a que inventa e povoa um nada com infinitas possibilidades.

Modelando o modelado...

Do Contínuo que é discreto à impossibilidade, e desta de volta ao discreto, mas outro, distante do original desconhecido, mas que por falta de opções, longe das brincadeiras das crianças, torna-se o aproximante do real. Este, atormentado por sua roupagem computacional, declara-se inatingível e inventa a realidade como possível limite dos inquietos aproximantes que extraem, como queria São Galileu de Pisa, números confessos da triste matéria brutalmente torturada. Haveria outras explicações para o que eu não consegui explicar agora?

Nós, moldados nas universidades americanas que se espalharam por todo ocidente, deveríamos prestar mais atenção nas crianças para aprender a formular as questões das ciências e nos artesãos e pescadores e marceneiros para aprender a resolvê-las.

Vamos escutar o que se diz em volta.

Notícia de agora recebida de uma colega, em um grupo de professores: “Cuidado, GOLPE: meu telefone foi clonado. Se receberem mensagem em meu nome é golpe!”

Comigo aconteceu parecido - Prolegômenos: Aconteceu esses dias

Recebera, naquela manhã um telefonema estranho; do outro lado, além de uma respiração incerta, sons aflitos registravam timbres desconhecidos. Depois percebi que haviam clonado meus números. Não apenas o do telefone mas também minha identidade, cartões e CPF. Comecei a receber ameaças de credores que cobravam dívidas que nunca fiz, mulheres me acusavam tanto de violência quanto de ternura, aves me sobrevoavam mudas e certeiras. A vida se transformará, repentinamente, numa urgência selvagem que nunca supus existir para além dos habitantes das florestas. Tinha que me esconder para continuar vivo e me escondi numa caverna que existia na velha trilha que ligava o parque à montanha. Ali fiquei por semanas e talvez mais pois perdido perdi a noção de tempo. Os segundos pareciam meses e as horas eram uma eternidade de medo, principalmente nos primeiros dias.

Depois de uma tempestade saí da caverna para ver o mundo e nesse exato momento uma força desmesurada me arrastou como uma folha na ventania e me jogou pelo espaço sem fim.

Dilacerando-me, esqueço de mim, me perco e já não sei quem sou. Caio no asfalto no beco na praça, pego o 485, volto pra casa, uma casa que desconhecia. Pessoas estranhas me cercavam e eu não sabia o que fazer. Meus números todos perdidos e com eles meu nome completamente esquecido, muito embora dele me lembro que me agradava o som quando me chamavam. O mundo que conhecia se foi. Hoje ando sem rumo pelos cômodos da casa. Não saio, não falo com ninguém, não respondo chamados, me alimentando apenas de versos sofro as vertigens da estrofe. Eu-corpo clonado, desconstruído e só, não mais existo. Se me encontrarem por aí, é golpe.

A Primeira Onda: Se um dia, um estrondo acontecia, eu vi, eu estava lá, aqui, como eu então pensava, antes dos olhos se abrirem, eu vi o barulho do estrondo, antes do tempo, antes dos acontecimentos, quando só o estrondo existia, eu vi, esse eu-ouvido que eu era, eu vi o big-bang acontecendo. Antes da luz, o estrondo.

A imitação pelo eco: A solidão, essa pantera permanente, nossa única companheira inseparável, como A.A. nos ensina, clona, na dança do corpo uma outra dança, que silenciosa se amarra aos pés e rodopia suas geometrias. Por ela, começamos nossas matemáticas. A sombra da sombra é ela mesmo e não eu que, solitário, a propicio. Com ela, caminhando, escutamos as conversas dos mundos. Repete-me em gestos os sons que produzo enquanto sou. A barriga fala enquanto respiro e ela se alonga e contrai respondendo-me com sua respiração de sombra. A tudo me imita num improviso permanente. Alô e ela me responde mexendo sua boca preta e presa ao chão. Depois, em outras memórias esquecidas, distante dos dias e das sombras, só, conversei com as pedras que me repetiam em cada som uma sequência que se afastava e convergia ao silêncio que nunca se dava, enquanto caminhando produzia estrondos em pensamentos e movimentos. Ali, na aula de Álgebra e Análise, os fundamentos me chegavam pelos ouvidos.

A reflexão e o mundo especular onde vigora as lógicas dos sonhos: Me atiro, cansado, num lago liso e plano, como num sonho de Euclides, o splash é o estrondo que inventa a terceira dimensão. Descartes se alegra, me acena seus eixos retilíneos, a onda se propaga, reflete nas margens

ganhando todas as direções. O plano, como a vida, não basta, o espaço surge, então, no aperto do ar de encontro as ondas. Escuto seus barulhos, surgem os ventos anunciados pelos zumbidos em meus ouvidos. Minhas mil milhões de imagens se multiplicam refletidas nas águas em movimento. Sou um infinito colorido que se afoga, inexoravelmente. Afundo, o lago se acalma e reflete o céu recém criado em meu mergulho derradeiro. O céu do céu é a água calma que esconde novos turbilhões de estrondos e acontecimentos.

Do Zero, o que se diz: Do choro inicial ao ronronar dos vermes, tráfego com meu clone pelas ruas das cidades. Um dia num bar em Sta Catarina, quase me encontro comigo. Me perdi por pouco, conforme me afirmou certo o garçom surpreso. Não sei o que aconteceria com o universo se esse encontro tivesse acontecido, talvez o eterno retorno retornasse ou um novo estrondo big-banguerme-ia ao avesso de esferas imaginárias onde um eu hiperbólico se distanciara deste eu elíptico que ainda pensa que pensa enquanto escreve. Talvez nada acontecesse quando eu e meu clone se encontrassem, além, é claro, da invenção do Zero. O objeto frente a imagem, a ela se une no espelho, tornando-nos, para sempre, esse ser mobeliano, com uma fita costurada na cabeça. O Zero apareceria na abstração do espaço inexistente, como música no estanho, infinitésimos sonoros que se anulariam frente o grito de espanto do reconhecimento do outro especular que a mim se junta. Um Zero existencial que precederia todos os Zeros de todas as coisas, da ausência das coisas e dos pensamentos, minha sombra comigo, ainda dança. Talvez, apenas, ficássemos amigos como gêmeos curtindo nossas mórbidas semelhanças...talvez tornássemos um só eu-corpo, com seu Zero interior zunindo seus infinitos gases sonoros. Meus números, meus números de volta, de novo meu nome e meus amores refeitos. Quem sabe o que aconteceria, naquela tarde, em Sta Catarina, se nos encontrássemos, ali, perto do bar do Odracir.

as aulas

15

fundamentos, onde te escondes?

em meio a um duelo/dueto entre felicidade e eternidade
entre interromper o impulso infinito que a morte se nos impõe, quando contamos e vislumbramos o não ter-se fim, e o deixá-lo prevalecer
nesse cenário, a felicidade, o gozo, se dá na interrupção da eternidade/infinito e dessa tensão nasce a ideia matemática.

fundamentos, primeira visão das frestas invisíveis: somente o corte no infinito permite o gozo a organização necessária à construção e sustentação de infinitos se descontrola e, surpresa, tropeça e cai, deixando-se levar pelo tombo.
o caos se apresenta em uma enxurrada de desejos que se misturam e dele, e nele, surge o gozo. a felicidade é o acontecimento da interrupção do percurso do infinito e goza o gozo dentro do real que se apresenta

só o finito pode ser feliz e só o infinito se eterniza
repito: só há felicidade no finito agora que nos cerca.

...e é na tensão dessa disputa entre transcendência e gozo que números, caminhando de costas, como na estória de Tainah que não aparece aqui, vislumbram matemáticas e as concebem com todas as suas possibilidades, suas invenções construtivas e seus futuros teoremas.

o 1 só se percebe um e necessário quando o muitos já distante o reverencia,
o 2 se apresenta e então o Zero,
artifício de pura reflexão,
longe e alheio ao natural que surpreso inicia.
(a surpresa do Zero é a "essência" do espelho)
Zero espelho do mundo, estanho de um mundo que descreve mundos feitos de números e pessoas,
seus fundamentos repercutem essa parceria.
da perfeição simétrica à sinistra densidade da topologia dos Reais,
onde o real desaparece disfarçado, vestindo a pele, seus perfumes, suas tatuagens
interface perfeita e ilusória nesse eu-corpo dentro-e-fora-inexistentes
ali onde infinito e finito coabitam a matemática é poesia,
e a prosa da poesia busca certa seus caminhos inexplicáveis.
Súbito, cai abatida (pela necessidade de compreensão) e colapsa nos números
constrói asas e voa novamente se aperfeiçoa, dispensa as asas e continua etérea
vaga-luminosamente se eleva
e torna a cair

21

como sair do Real e cair na real: relendo textos – a primavera é quando nunca se espera

vivemos inexoravelmente no infinito.

ao trazermos o amanhã para o agora que se escoar, determinamos nossa condição infinita.
ao contrário do senso comum, o Infinito é o padrão desse humano q morre e sabe q morre.
o espanto é desesperado, sem espera ou planos, acontece e é no espanto que o infinito colapsa no finito. quando nunca se espera é que ela acontece, a felicidade é sempre no finito. no infinito, é Sísifo, subindo e descendo indefinidamente a montanha e suas ilusões.

nos cortes do infinito. nos sonhos como destino, a realidade. estar na no mundo, com sua indiferença e sem delicadezas. andar de costas transforma Real em Realidade, quando o futuro nos alcança por detrás, ali podemos ser e ser felizes: é quando a poesia acontece.

29

a invenção do Contínuo ou a taxa de deus
o mundo exterior, como o percebemos, sentimos, medimos, intuímos é sempre finito, desde a

invenção do tempo à vitória inescapável da entropia no seu repouso final. as matemáticas, estratégias humanas para modelá-lo também deveriam sê-las, mas não são. o que acontece dentro da cabeça?

a invenção do tempo na física, com o big-bang e suas consequências, se dá, na verdade, dentro do eu-corpo que se descobre finito e inventa, de uma só vez, tempo e infinito: caminho e destino delirantes para uma possível eternidade.

as matemáticas se alargam, alongam englobando finito e infinito, se separam em religiões e ciências e tornam a se unificar na matemática hegemônica que se quer linguagem de deus mas se descobre apenas como obstáculo à compreensão do eu-mundo que supunha buscar.

a álgebra como abstração da geometria: a leitura dos números: réguas, escalas e a diagonal do quadrado.

da régua marcada pelas medidas com traços que se transpõem e se repetem à escala numérica impressa na coisa régua que será lida e interpretada, passaram-se muitos pensamentos. o número que se lê é o que se percebe pela competência dos nossos sentidos. num quadrado de lado medindo 1m o que se lê é 1m. Se multiplicarmos seu tamanho por cem, teremos um quadrado de lado medindo 100m. O que se lê é cem metros. se tentarmos, e sempre tentamos, medir a diagonal desse primeiro quadrado de um metro de lado, com uma régua graduada em milímetros, mediremos 1414mm ou 1,414m (se nossa régua for especial, construída com uma liga estável quase inextensível com uma precisão de décimo de milímetro mediremos 1,4142m – não passaremos muito desse número que depende da confecção e precisão da régua, precisão essa que também depende de nossos sentidos que, limitados, limitam a possibilidade das réguas).

surpreendentemente, para o quadrado de cem metros de lado, obteremos ao medir a diagonal a distância de 141421mm ou 141,421m o que difere do que se poderia esperar ao multiplicar por cem 1,414 que nos apontaria para 141 metros e 400 milímetros. a medida da diagonal não é independente da escala! Mas isso não foi o que eu aprendi e o que eu esperava. é, não foi., Mantendo-se uma escala fixa a relação (razão) das distâncias medidas entre diagonal de um quadrado e seu lado, cresce com o tamanho do lado. Se tivermos um quadrado de lado medindo 100000m (cem mil metros ou cem milhões de milímetros) mediremos para a diagonal 141421,356m ou 141421356 mm (cento e quarenta e um milhões quatrocentos e vinte e um mil trezentos e cinquenta e seis milímetros). A razão entre a diagonal e o lado do quadrado que era (para o lado medindo 1m) 1,414 torna-se 1,41421356. A medida que aumentamos o lado do quadrado essa razão se aproxima do que chamamos raiz de dois um número de pura ficção que só existe no limite impossível da passagem ao infinito. mais uma vez, o preço da perfeição é uma escrita infinita com já sabíamos no caso PI.

o irracional como destino: a construção de infinitos e o surgimento da ideia dos indecidíveis. será o contínuo uma solução para a questão indecidível sobre a incomensurabilidade?

o infinito como paz "celestial", a reta Real, a escrita infinita dos números: o preço da perfeição é a condenação perpétua ao paraíso onde tudo é mistério. por que tudo é mistério? bem vamos lá. Mistério: tudo o que, independente de quanto se nos aproximamos dele, continua igualmente distante; por mais que o entendamos, sua inexplicabilidade não se altera.

o Contínuo, a menos de um conjunto de medida nula (o que é isso?) ... tudo, ou seja todos os números são mistério puro, ou seja, deles nada se pode sequer falar. Mistéééério!!!
qual a intenção de construir (inventar) uma matemática desnecessariamente perfeita?
para que ela, assim construída, possa modelar as coisas da terra e as coisas do céu criando assim, à moda religiosa, uma hierarquia entre as pessoas com suas classes e seus privilégios.

Quer ser FELIZ? Então volta pro finito.

05

the devil's playground ou pequenos fundamentos das geometrias

seguiremos aqui as brincadeiras de um diabo criança q inventa o cosmo para iluminar a escuridão unânime dos reinos de deus. essa primeira máquina do mundo depois tão copiada pelos poetas, Dante, Camões, Drummond entre eles , foi seu primeiro brinquedo, luxúria inicial e definitiva. ali, na confusão dos primeiros tempos, sexos, destruições e pensamentos compartilhavam o vazio reinterpretando-o. seu objetivo era superlativo: a vida, com suas nuances, seus dramas e as inexplicáveis brincadeiras das invenções das espécies.

as geometrias que ali se percebiam, do nada ao ponto e do ponto ao tudo eram fundadas na mente diabólica e infantil desse menino, responsável irresponsável pela criação do mundo.

do diabo velho, falaremos, se pudermos, adiante e breve. agora, fiquemos nos fundamentos das geometrias... que se estabelecem pelos 4 primeiros postulados de Euclides. o quinto postulado, que bem poderia ser chamado de quinto dos infernos, é obra já de um diabo adolescente e contestador que enganava seu velho deus fingindo ser único o que diverso se fazia.

vamos ao primeiro postulado , ato sublime da invenção desse menino diabo q a partir de um ponto perdido na imensidão do nada, constrói todas as coisas, da primeira estrela esquecida ao delírio das IAs e suas ameaças desengonçadas.

Por dois pontos dados passa uma reta!

Uma única reta interrompe bruscamente deus, afirmando sua força e delimitando seus poderes a um mundo plano livre dos rodopios que o diabinho teria usado na invenção das primeiras galáxias.

Hehehehehe.

Sugiro a leitura urgente da "História do Diabo" de Vilen Flusser, assim como a permanente releitura da Máquina do Mundo drummondiana.

12

continuamos descrevendo/escrevendo a luta ininterrupta, universal e permanente entre o que foge e o que avança, o que se esconde e a procura por ele, entre o entre as frestas e o monoluto, monolito ab-absolute que se quer unânime, imóvel sonho de Parmênides aprisionado e resoluto.

a fresta vencerá, rasgo arrancado da paz infinita de 1 deus eterno pelo diabo unhuado e seu tridente de luz, ou será derrotada, ao fim e ao cabo pela burocracia estática do divino?

A invenção do mundo pelo diabinho feliz coloca em movimento os astros com suas fogueiras de vaidades, estabelece as mensagens que a cavalo, na velocidade da luz, rasgam matéria e memória e deixam no eu-mundo suas marcas.

geometria; o início de tudo é seu princípio, projeto de ação e movimento.

Se do nada ao ponto um susto acontece, do tudo e suas ilusões que o contínuo representam ao ponto bastaria uma homotetia. Zero espelho do mundo, o que me reservas?

19

caminhos para o indecível: o quinto postulado de Euclides

qualquer funcionamento lógico exige, pra obter um grau aceitável de consistência, um interdito.

a natureza regula sua urgência por seus perigos. é, sem dúvida, obra do adolescente diabo, a construção de sistemas logicamente consistentes. a maçã e a serpente não trocariam simplesmente a inocência (do q é mesmo q estávamos falando?) pelo conhecimento. não foi este q nos vestiu de roupas e hipocrisia, mas, sim, a fala essa propriedade logico-diabólica em nós. é ela com seus interditos gramaticais q possibilita o pensamento organizado das teorias bem sucedidas, é ela q nos tentou e possibilitou a quebra do interdito q nos garantia o paraíso e sua troca pelos esquemas teóricos q passaram a nos regular desde então. Cada um com seu interdito seus pecados e transgressões.

é o dilema de todas as estruturas lógicas (e qual não é?) : consistência ou (ou excludente!) completude.

Pequena digressão: Respirar ou Engolir torna-se nossa única lei, nossa única opção. É o segundo excluído e não o terceiro como se poderia, a princípio, pensar quando se imagina respirar separado de engolir como duas instâncias lógicas independentes. Não o são! Do ponto de vista do humano que vive e que sabe q morre não há duas valências pra sua lógica essencial, mas só uma: Respirar-ou-Engolir.

Segunda pequena digressão:

Os interditos que regulam espaços-tempos modernos, as proibições do antes do big-bang e do depois do fim do mundo, garantem uma explicação lógica consistente para o cosmo atual. Violá-las nos levaria a um tempo circular ou a um eterno retorno para o mesmo ou para o diferente e a uma infinita quantidade de matéria em um espaço infinito. Muda-se o modelo e com ele, mudam-se as coisas e seus critérios de existência.

De volta ao texto: Enfim, vamos ao quinto postulado da geometria euclidiana e a percepção/invenção dos indecíveis.

Existiremos?

25

sobre encontros que nunca acontecem: esta noite tive um Sonho, você estava nele e eu estava nele. vi um vampiro e depois um fantasma, demônios de todas as formas e texturas passeavam ao meu lado. sentia muito medo, tudo me apavorava, corria em vão e em pânico. você, você era o que mais

me amedrontava no sonho que tive esta noite¹. o grande se tornava muito grande, em volta de mim o espaço imenso pulsava. O muito grande aumentando se tornava o tudo que existia e o infinito então se estabelecia para além do imenso imenso que existia. na prática eu já o pressentia, dentro e fora abismos já se avizinhavam há tempos e eu como um ponto no espaço cósmico, como uma lágrima solitária no oceano, entendia o infinito antes de encontrá-lo face a face numa roda junina que se movia rodando cirandando, meus olhos nos seus, flechados por verdades de luz e sofrimento por caminhos que se bifurcavam permanentemente. você, destino inalcançável enquanto a roda girava e os infinitos agora tão perto de tão longe, perto de tão longe agora. o infinito que se dera sempre depois de todas as distâncias estava ali, agora, inalcançável, ao alcance das mãos, inalcançável, para sempre inalcançável. o pequeno, por sua vez se amontoava num murundum fantástico, atraído pelas forças impossíveis do Zero que sugavam, buraco negro, vertiginosa luz enebriante que se distancia. o Zero, solitário, intocável, que a tudo assistia, do infinitamente pequeno que se aproximava permanentemente e ao tempo que se dilatava e impedia o movimento final que o destruiria. O Zero apavorado, sonhava com o infinito que de tão grande se tornara pequeno e tão pequeno que por um instante poderia tocá-lo. Tocar o infinito, desejo de um solitário Zero, que não se sabia.

a conversa impossível é mesmo a única que acontece. por que o universo se encurvou, e como, com a passagem do infinito grande ao pequeno? a lição das geometrias: de volta ao drama das milhares de tentativas de demonstrar o que não podia ser demonstrado. O encontro impossível, ou fora do espaço ou fora do tempo ou fora da matéria, se dá? talvez... no abstrato religioso? no abstrato matemático? será? onde se encontram os desejosos de se encontrar quando os encontros são marcados em um não lugar? ... dentro da cabeça? ... ou fora das teorias? afinal, o que é um não lugar...? esse suposto encontro nesse suposto não lugar seria, então um não encontro?

as paralelas nunca se encontraram ou, simplesmente, não se encontram, ..., ou se encontram, sim, em um não lugar? o que pensava | Euclides, ou o que pensamos sobre o que pensava Euclides? ... enquanto considerava a possível demonstração do que, sem nenhuma outra opção, enfim, postulou:

Em um plano, dado uma reta e um ponto fora da reta, existe uma, e SOMENTE UMA, reta paralela a essa reta dada e passando por esse ponto dado.

enós, o que pensas? o que pensamos sobre a possibilidade de encontrarmo-nos em um não lugar?

Aconteceria?

03

as outras e as outras das outras geometrias. meu Sonho continua e desta vez Alice comigo se nos despencamos pelos buracos infinitos e toma cogumelo menines que tudo se agiganta e se reduz inexplicavelmente. Alice maior que a casa onde eu ridículo dançava com uma pulga ligeira as

¹ Como aprendi com Randy Newman na década de 80 do distante Sec XX

dodecafônicas serpentinadas desse carnaval de espanto. no início o sonho era lindo e eu era eu e ela era ela mas a medida que tomávamos mais e mais cogus, já ela era mais um eu que o eu que a ela se assemelhava já não se continha e nossas dimensões variavam e perdíamos nossas identidades a medida que nossas proporções variavam. era estranho ex-estranho o sonho em que juntos éramos tudo e éramos um nenhum que nós não reconhecíamos. o fato do poço ser infinito e sem fundo nos dava tempo de vivenciarmos muitas experiências, mas com o passar dos séculos que em segundos transcorriam, aborreceu-nos a eternidade e... súbito, acordei.

quando damos um zoom em uma imagem não a deformamos, somente trazemos ela pra mais perto dos nossos olhos, o que é equivalente a aumentá-la de tamanho mantendo todas as suas proporções intactas. de um ponto qualquer fora da figura (ou da coisa 3 D) que se quer ampliar, traça-se um cone que acolha tangencialmente a coisa em pauta. Se uma figura no plano, esse cone se reduz a um simples ângulo que encoste na figura em pelo menos 2 pontos e a prenda como uma pinça. A ampliação se dá por aquelas figuras/coisas que podem ser desenhadas em uma parte mais aberta do ângulo/cone. Chamamos a essa ampliação, somente possível em espaços planos euclidianos, de homotetia. essa mudança nas dimensões da figura/coisa preserva todas as suas proporções mudando (ampliando ou reduzindo) apenas seu tamanho sem alterar os ângulos originais entre as “peças”. nos limites dos processos homotéticos podemos ampliar a figura/coisa ao infinito quando todos os tamanhos envolvidos serão infinitos e os ângulos, ainda assim serão preservados, ou podemos reduzi-la a um ponto, quando todas as dimensões se anulam e os ângulos se mantêm invariantes. que coisa né? esse estranho ponto invisível com os ângulos preservados, a figura/coisa reduzida homoteticamente a um ponto existirá como Zero específico da coisa reduzida, sendo assim, um nada preñado de memória; um guardião invisível do tempo! não há como falar em memória sem falar do tempo. os Zeros de qualquer coisa, diferente de um nada disperso no à-toa dos pensamentos, guarda uma memória da coisa desaparecida, guarda e justifica o tempo de existência da coisa exterminada.

e se o espaço-tempo não for plano e euclidiano? como se dão os processos de redução contínua de uma coisa “hiperbólica” a um ponto? Ou como serão as ampliações ao infinito? nas geometrias hiperbólicas não existem “semelhantes” cada “indivíduo” é único e qualquer deformação em suas dimensões destrói a configuração angular que então havia. Não há homotetia possível e o objeto/figura ampliado ou reduzido não mais se assemelha ao objeto original, sobre o qual agimos.

Pequena Digressão: Interessante pensarmos em modelos cosmológicos nas diversas geometrias: Se em um espaço-tempo euclidiano plano o Big-Bang-Bang inventa um mundo que guarda na sua (des)memória as configurações, ou seja, neste caso, as Leis físico-químicas que, então, permanecerão as mesmas as do quase instante inicial e doravante. Se, por outro lado o espaço-tempo for curvo não euclidiano, as Leis não se sustentarão, se alternando permanentemente através de suas histórias. Não deve ser nada disso, mas dá o que pensar, né?

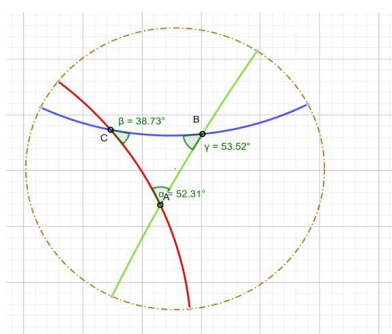
10

Sobre círculos
ouvi falar que um círculo perfeito

raio arbitrário nunca se enquadra
com quatro ângulos e retos lados
guardando o mesmo conteúdo e área
sem que essa face de único tamanho
exista apenas como matemática
impossibilitada pela prática
da geometria de régua e compasso
ouvi falar também que o mesmo círculo
detém a área máxima das áreas
entre as figuras que retificadas
guardam a sina de um mesmo perímetro
...sabedoria vã alento mínimo

para pensar um pensamento redondo, passar de um polígono (q é sempre triângulos) para um círculo, perfeito posto que é círculo, há, mais uma vez, que dobrar-se ao infinito... os círculos são em si, infinitos. não pelo número infinito de pontos que os formam, mas por sua existência ideal, inconfundível. são figuras limites, objetos sempre distantes da ideia redonda que os conceberam. aqui não se trata de circularidade, de uma roda pisada no chão, de cirandas, mandalas, nem dos planetas redondos concretos, luzindo nos espaços, dentro da cabeça, não, o que queremos agora é sua perfeição, conversa entre deuses infinitos, distantes, distantes, onde pessoa alguma ousa ou deseja. o círculo está lá soando seu transcendente Pi platônico, universo afora. e mesmo que todos os deuses gregos se unissem e em unísono puxassem esta imensa corrente de ouro puríssimo, cabo de guerra mitológico que separa todos os deuses de um só Zeus, eles não conseguiriam arrastá-lo mas ele, com um só puxão voá-los-ia ao cosmos infinitus e os transformaria em estrelas cadentes e derradeiras. A ilíada, como as mil e uma noites, forma uma imensa roda gigante girando seus ciclos em círculos perfeitos. Não há procedimentos que nos mostrem a saída, que será sempre pela porta. há sempre um portal que, com ou sem magia, nos transporta para a rua, a sala, o quarto vizinho ou mesmo para uma outra dimensão. podemos imaginar a reta como um círculo de raio infinito (ou a passagem ao limite quando o raio cresce desmesuradamente). Há, também, uma passagem reversa da reta (ou seus segmentos) para o círculo quando o vemos como o limite superior de polígonos regulares quando o número de lados cresce desmesuradamente.

Se trouxermos todo o universo plano para dentro de um círculo (o infinito será sua borda impossível) podemos construir um modelo para o plano hiperbólico, lugar estranho e real onde triângulos tem a soma dos seus ângulos internos sempre menor que 180 graus, onde não existem retângulos e, onde provavelmente existimos nossos eu-corpos aflitos e famintos de explicações.



no modelo de Poincaré das geometrias hiperbólicas, somando os ângulos internos do triângulo temos $:\alpha+\beta+\gamma+52,31+38,73+53,52= 144,56^\circ$

17

ah... esse é o infinito que trazemos na nossa bagagem intuicional ... a velho gato de rabo infinito de que tio Antônio falava, a Sé na Santaninha, lá do Maranhão, que em sonho, descendo as ladeiras, aprendi com o velho Newton ... foi lá, nesse infinito, distante o suficiente para não nos amedrontar, que conheci a poesia, foi de lá que trouxe meus melhores versos e, claro que será para lá que iremos depois que acabarem os sonhos e a vontade de sonhar

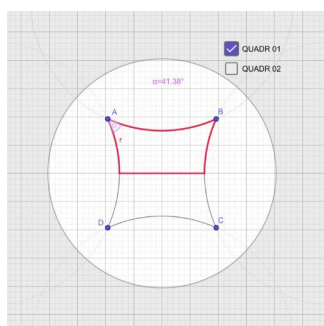
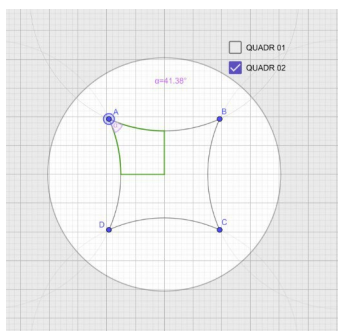
se elíptico, o universo, é claro e não seus astros que como barrigas tem suas falsas paralelas sempre se encontrando no umbigo do mundo, de onde nascem as horas que inventam o tempo, o movimento e as ilusões que nos possibilitam. esse umbigo mãe de todos os momentos. o número!? se elíptico, não há infinitos ... o eterno retorno seria inevitável se assim desejássemos e claramente evitável se retornássemos para o diferente.

Pequenina digressão: se o MESMO for diferente de SI, há de se retornar ao nome para que ele se torne diferente de si. Há de se retornar sempre para que o mesmo se diferencie do mesmo surge assim o princípio da não identidade $A \neq A!$...

se o universo for hiperbólico a soma dos ângulos internos de um triângulo seria sempre $<$ do q 180° , a ideia de objetos semelhante desaparece, reina a individualidade; a área, o volume, a massa determinam inequivocamente o indivíduo físico-geométrico que não se relaciona, pela falta de semelhantes, com ninguém e vive isolado dentro do fora de si. o infinito existe e esta no finito, pode ser percebido, visto, ouvido, etc... mas permanece inalcançável, lá não existem retângulos, essa figura tão estruturante com seus 4 lados paralelos e seus 4 ângulos retos.

Segunda Pequenina digressão: caminhava o professor de matemática, invisível, pelas ruas e seus quarteirões esquadrihados por urbanistas tão euclidianos, quando ao avistar um idoso aflito e desconsertado pelo assalto que acabara de sofrer e gritando que fora roubado e que lhe levaram a pasta que trazia e seus valiosos pertences; dizia, ainda confuso, que nela se encontravam pensamentos ainda em formação, mas promissores, poemas de um poeta morto e desconhecido que ele, por sorte e destino, soubera desenterrar de escombros concretos na memória irrecuperável, e isso parecia mesmo sério e verdadeiro. Gritava atônito por socorro e vários agentes do bem se lhe acercaram e com eles esse professor invisível que por lá passava a contar carneiros inexistentes. E o idoso explicava atordoadamente que se lhe levaram, os jovens indecifráveis que se bruscamente encontraram com ele naquela esquina entre a demora e o despacho, onde outrora encontrara um fígado perdido e conversante, ali, em meio a confusão aglutinada do momento, os jovens indescritíveis lhe levaram a sua querida pasta de couro marrom, retangular...
--- Retangular, exclamou o invisível geômetra hiperbólico, IMPOSSÍVEL! Retângulos não existem.

Os policiais que ali se encontravam, em vez de recolherem o idoso ao asilo do qual provavelmente havia se evadido, preferiram, LOGICAMENTE, deter o professor que passou a exercer sua invisibilidade na prisão manicomial.



24

Depois da geometria, vamos cair na folia, a álgebra: seus fundamentos são os da aritmética com seus números e só eles, ordenando os acontecimentos.

O 1 e dele o 2. O eu e dele o outro. O eu-corpo e depois o universo que torna a pessoa apta ao 1 e ao múltiplo. Até chegarmos ao inexplicável 3 com sua transmultiplicidade impossível, que se entranha ao 1 e ao 2 gerando a complexidade que se nos exige e conforma, passamos primeiro pela invenção do Zero: caminhando pelo desconhecido o amedrontado-corajoso se detém a cada susto. Para e sente o mundo por seus 5 sentidos que de fato, são um só sentido e que sendo um só pode ser múltiplo sem se dissociar. O mundo cheirado escutado apalpado lambido e visto é observado analisado percebido em toda a sua plenitude e um passo atrás sempre se observa antes de se seguir a frente. Do 2 ao um e deste ao Zero que não sendo o ponto de partida, posto que do 1 que ali jazia, em todos os lugares, repleto e unânime inicia ele solitário como o destino a jornada preenchedora de todas as coisas. Do 2 ao 1 e depois ao Zero para só depois ousar-se o 3 do qual, por nada dele se poder falar, cai-se no abismo abstrato onde habitam o 3 e seus sucessores 4,5,6, até os três pontinhos que servem sempre de vestimenta final a todas as sequências de números.

1,2,3,... e os postulados, sempre bem formado e formulado por Peano e outros instrumentos...

Do 1 e sua inexorável permanência, evidenciada pela existência dos meus dedos que, comandados por sua doutrina minimalista e total, digitam afoitamente essas linhas que jamais serão lidas e ficarão eternamente presas ao doc/pdf que as aprisiona no 1 que as domina, não se precisa falar e nem devemos tentar dele falar, pois sua compreensão é a compreensão do princípio que é sempre matéria de ação e não de compreensão.

Do 2, espelho solitário do 1 que se afirma 1, se abrem as portas desconhecidas do estanho que, quieto, invisível reflete e assegura o início permanente e sem esperança. é atrás do espelho que o mundo se revela e a sequência dos números naturais é construída assim como os grupos circulares no seu modo pião girandinho de ser. Cria-se assim o mundo e seus vórtices, a estrutura fractal de todas as complexidades, com novos universos dentro de cada vórtice e a obsessão pelos telescópios e sobre o que eles inventam entre-lentes.

Pequena digressão: no dia do meu aniversário de dez anos, nesta mesma casa que hoje habito com mulher e gatos e cão e galinhas e, às vezes filhos e neto, esperava ansioso a chegada de meu pai que viria e veio, como sempre às sextas, no seu majestoso Plymouth verde. Primeiro as luzes fortes dos faróis iluminando o portão baixo, branco e coberto de amalandras, depois o ronco do seis poderosos cilindros e o carro, enfim, perfeito estacionado na garagem modernista que hoje em varanda transformada, ainda guarda as fotografias preto e branco do enorme carro verde e do enorme pai que dele saltava e alegre e em seu bigode permanente me entregava um presente inesquecível.

Era uma luneta telescópica que abriria minha mente em dúvidas. No dia seguinte bem cedo apontei o aparelho para o morro ao longe em frente a casa. As coisas todas ressignificadas, aumentadas ou aproximadas e de cabeça pra baixo me espantavam e maravilhavam. Descobri, naquela manhã que escondida entre árvores havia uma casa pequenina que nunca pude perceber e ela, de cabeça pra baixo, desafiava minha imaginação e entendimento do mundo. Será que a casa que eu via era concreta ou apenas uma criação de uma criança feliz? Será que a moça de saia vermelha que, de cabeça pra baixo, estendia roupas, que virada pra cima desafiavam a gravidade e colocavam o céu no chão e o céu do céu na terra verde que modela os morros. Ela era linda e eu, secretamente torcia pra que sua saia caísse pela força gravitacional, naturalmente, para que dos meus 10 anos eu pudesse entender melhor os acontecimentos. Cansado da luneta misteriosa, tornei a olhar o morro que agora, virado para cima não me revelava nem a casa nem a moça, calando, enfim, minhas fantasias humanamente infantis. Era invenção da luneta, pensei. A casa, a moça não existiam no mundo real mas eram, era claro pra mim naquele momento, criadas pelo poder desconhecido do mundo entre-lentes da luneta dourada. Em busca mais da moça do que da casa escondidas na floresta, desmontei desastradamente, com um chave de fenda e um martelo a bela e inesquecível luneta dos meus 10 anos, a procura das imagens que, eu tinha certeza, eram fabricadas dentro da luneta. As consequências, previsíveis, foram de ordem familiar e, portando, delas não se pode falar.

Do Zero, o que se diz? ... sempre se repete: Antes do 3 e depois do 2, é lá, nesse $\frac{1}{2}$ lugar que se esconde, o Zero que a tudo contem. O símbolo do nada, o espelho de um mundo que nadificado ganha enfim seu nome e seu entendimento.

O Zero início, vazio que, mágico como um big-bang, inventa todas as coisas, mas sem memória, nada contém. Neutro como o falso desejo das ciências que acompanha, ornamento formal na duvidosa arquitetura de um mundo feito de números. Átomo vazio que assinala como um prefácio desnecessário a ficção de deuses matemáticos e demônios metafísicos. Dele, deste Zero repleto de eu e cujo verbo a arrogância determina, surgem estruturas simétricas imaginárias onde sua presença invisível à soma age inconsciente, nadificando todos os números, na multiplicação. Inventa um impossível infinito que apavora, quando por ele se divide um número qualquer. Do pavor surge sempre a lei e a proibição. Veda-se o infinito e a divisão que o possibilita, na infinita gestação de todas as regras. Esse é o preço que pagamos pelo deslocamento do Zero do meio dos números para o seu início. Sem memória e sem desejo torna-se um analista distante dos seus números que deveras desconhece.

o Zero espelho do mundo, ali entre o dois e o três aprendendo a ser número e a ser fora dos números, Zero memória sempre Zero de alguma coisa ou acontecimento. Quando Zero de números

é como se fora o mesmo um Zero início e vazio, quando de coisas que já não mais estão ganha concretude e se porta como homotetia a um ponto e que sendo nada, ainda assim representa, para além do discurso saudosista, a coisa que outrora(?) foi... ou melhor, a coisa que deveras é. Seu poder de nadificação é substituído pelo de compressão ao limite, cria de uma só vez infinitos e infinitesimais, reinventa poeticamente a matemática e constrói suas possíveis narrativas para os mundos e suas explicações lógicas e misteriosas.

é a memória da fita de Mobius na sua linha central que carrega a lembrança da meia torção que a definia como não orientada que funda a pessoa com seu universo dentro da cabeça e sua surpreendente capacidade de ser parte de um todo, tudo que a contém e que fora de si é em si guardada. é ele que nos faz fora de si e reinterpreta como ainda do eu-corpo as lógicas de não identidade onde A é sempre diferente de A . se as lógicas clássicas são geradas no corpo que cresce, é no eu-corpo não orientado, no eu-corpo costurado na cabeça, ostentando sua banda, contrabanda na imagem de sua linha de memória torcida, central e definitiva, é nesse eu-corpo herdeiro do Zero espelho do mundo, que nascem as lógicas possibilitantes das artes, religiões e brincadeiras. OK, claro que iremos falar dos postulados e dos axiomas que sendo iguais são sempre diferentes.

07

o que poderia ter sido: lá, diferente daqui, o que poderia ter sido não está descartado, podendo acontecer desde que recomeçamos com outras obrigações, outras leis, outros postulados. cada postulado em um sistema organizado de proposições determina certas condições de existência para o modelo que o sistema quer descrever. todos os “o que poderia ter sido” são resultados de escolhas que fazemos. escolher, sabe-se, é deixar de fora. na vida onde regulado pelos tempos locais, globais, internos, cósmicos, atômicos, ao deixarmos de fora uma cadeia de existências e seus complexos desdobramentos não mais os recuperamos a não ser que se saia da vida para alguma forma de literatura escrita pelas artes. na vida deixa-se sempre de fora para sempre. o que poderia ter sido torna-se então esquecimento ou artes. Não é que a “vida não basta”, como nos ensina o poeta² mas que a vida é, pelo desígnio dos tempos que a regem, deixar, sempre, de fora as infinitas possibilidades do que poderia ter sido que sempre se transformam em literatura contada pelas infinitas artes que se nos acompanham. O “sempre” já determina os caminhos temporais a que somos inexoravelmente submetidos. lá, onde o tempo não faz sentido nem tem morada, todos os “o que poderia ter sido” coabitam gerando mundos diferentes que, até certo ponto, conversam entre si, mas que guardam sua peculiaridade e preservam suas bem determinadas possibilidades. dado uma escolha posturar, define-se uma viagem específica de possibilidades que se articulam entre si de maneira similar às de outras articulações de possibilidades ora deixadas de lado. lá, nas matemáticas, universos paralelos são construídos pelas escolhas dos postulados e suas versões que fazemos. Sem tempo, o que poderia ter sido, sempre é e o que é, é apenas mais um “o que poderia ter sido” que acontece. O mundo de possibilidades é potencialmente infinito e isso pode ser demonstrado em alguns desses mundos pelos teoremas de Gödel que garante a infinitude para alguns desses modelos. Eis uma nova palavra-chave; vamos falar de modelos.

² Ferreira Gulart afirma isso que se repete sempre que ele aparece em nossas recordações

modelos: um modelo é a descrição compreensível para mais de uma pessoa, de um mundo, imaginário que pode ou não ter sua contrapartida no que chamamos de realidade. Um modelo matemático é a descrição matemática ... blablabla. se partirmos, e partiremos sempre, da hipótese de que tudo que existe, dentro de qualquer critério de existência possível, o que engloba do sensível ao onírico, cada qual com sua ontologia pertinente, existe em uma lógica que o possibilita e que qualquer lógica coexiste com sua matemática associada; haverá, e há, uma modelagem matemática para todas as coisas. Cada coisa gerando sua própria matemática, que pode ou não ser a matemática usual, oriunda dos postulados celebrados nos livros e nos institutos, nos garante essa possibilidade de modelagem de qualquer e todos os mundos.

A pergunta sobre se a matemática “tradicional” seria ou não capaz de modelar todas as coisas e/ou todos os mundos possíveis, tem como resposta um sonoro NÃO! muito embora, possa-se, a princípio, sempre alargar os seus (da matemática tradicional) domínios acrescentando novos postulados independentes, seu (da matemática tradicional) comprometimento com as lógicas clássicas e/ou suas derivativas, se lhes excluirmos a possibilidade de modelagem de mundos não clássicos longe das causalidades tradicionais e atrelados à lógicas maciçamente contraditórias onde vigoram o fazer artístico, religiosos, oníricos, e subterrâneos.

Pequena digressão: sobre os novos mundos *descobertos* pela *prova de que não era possível provar* o quinto postulado da geometria euclidiana. A independência de um postulado é a sua afirmação indecidível; uma proposição ou um acontecimento no mundo lógico é independente, se e somente se ela for um indecidível no conjunto axiomático pre estabelecido antes, ou melhor, fora de sua afirmação postular, i.e., no conjunto de postulados existentes sem esse novo postulado.. Após mais de 2000 anos de estudos e contradições intelectuais e pretensas impossibilidades lógicas, provou-se, dentro da geometria euclidiana tradicional que o quinto postulado de Euclides era de fato independente. Essa demonstração veio com a descoberta/invenção de novas possibilidades geométricas, a saber; as geometrias hiperbólicas e elípticas, ao se negar a afirmação de que dado um plano e uma reta nesse plano, por um ponto fora da reta, existiria *apenas uma* reta passando por esse ponto e paralela à reta supracitada. A indecidibilidade deste “*apenas uma*” torna possível negar a afirmação “*apenas uma*” de duas maneiras; tanto pela afirmação de que por esse ponto fora da reta não passaria nenhuma reta paralela o que geraria um sistema geométrico sem a existência de retas paralelas, ou seja, dadas duas retas quaisquer elas sempre se encontrariam em pelo menos um ponto de intercessão., ou pela afirmação de que pelo ponto exterior a reta passariam mais de uma reta paralela, o que seria equivalente a dizer que por tal ponto fora, passariam infinitas retas paralelas (por que?). Essa afirmação dá origem as geometrias hiperbólicas para as quais temos vários modelos matemáticos possíveis.

Segunda Pequena digressão: os axiomas da escolha e as hipóteses do contínuo. Os adoradores dos fundamentos, como os adoradores dos nomes que acham que o nome determina e especifica o nomeado e seu comportamento lógico, acham que nos longínquos dos fundamentos encontram-se todas as explicações de todas as coisas e que existe sim uma matemática que é aquela que se pratica na linhagem greco-europeia-americana e que neoplatonicamente seria capaz, se não

de modelar todas as coisas, de crescer ordenada e infinitamente na direção de uma posição meta religiosa como queria Galileu; o alfabeto de Deus, logo o próprio Deus. É claro que os matemáticos acreditam nessa bobagem, basta andar pelos corredores de qualquer instituto de matemática por aí...

um postulado precisa ser independente e gerar novas possibilidades. a matemática hegemônica, para usar um termo socialmente espantado, vive no seu afazer pequenos grandes dramas devido à diferenças entre sua prática e seu sonho teórico. novos postulados são introduzidos para suavizar essas discrepâncias e seus detalhes sempre se encontram nos limites naturais de nossa pequenez. o axioma da escolha, famoso por sua suspeição contraintuitiva, óbvio para matemáticas finitas, torna-se importante e semi intolerável no caso infinito permitindo as desejadas expansões para novos mundos infinitos os quais temos sempre muitas dificuldades até de querê-los. a hipótese do contínuo sugerida e defendida por Cantor no seu delírio definitivo das cardinalidades infinitas dos transfinitos que aconteceriam ao saltos, tem o mesmo papel do quinto postulado de Euclides que como este, parecia, de todo jeito, ser um teorema dedutível dos outros postulados preestabelecidos. ao demonstrar sua indecidibilidade criou-se, assim como na geometria 100 anos antes, novos mundos que, entrelaçados ao dito axioma da escolha para conjuntos infinitos, geram infinitas novas matemáticas que servem para a modelagem de infinitos novos mundo propiciando uma certa disneylândia intelectual bem ao gosto dos pequenos humanos que se queriam grandes.

A tempo: um mundo é sempre o que é em si; uma sequência de eventos ligados por **uma espécie de** tempo que sempre será chamado de tempo e que tem por finalidade específica diferenciar o que é do que poderia ter sido.

Corolário final: distraídos acabamos, sem nos esforçar para isso, por responder a pergunta filosófica central das matemáticas: o que sou eu? Ou melhor o que são as matemáticas?

Uma matemática é um **modelador universal e atemporal**.

Universal não no sentido de que todo e qualquer mundo será modelado por uma matemática específica e abrangente para conter todos os mundos, mas no sentido específico de que para qualquer mundo (que poderia ter sido) existe uma matemática que o modela, ajustando-se convenientemente seus postulados. Não há uma matemática que modele todas as infinitas possibilidades do que pode vir a ser, mas para cada mundo possível existirá sim uma matemática modeladora.

Atemporal pois sendo o tempo justamente aquilo o que impede o que poderia ter sido de ser e o que se nos impõe o que é, enfim, o que chamamos de realidade, atrelada a seu tempo para ser capaz de cumprir seus desígnios ela, a matemática, precisa se desapegar de tempos.

As restrições ao modelo matemático não são impostas pelo mundo modelado mas, somente, por sua estrutura axiomática que sempre pode ser modificada guardando suas obrigações lógicas,

A tempo 2: a questão sobre se esses novos mundos são ou não mundos reais remete à do que é ou não real e à da diferença entre realidade e real, questões essas que revemos a todo instante e que, desta vez, deixaremos passar pelos rios secundários de nossos pensamentos. Essa questão é

irrelevante e impertinente nesse texto, pelo menos enquanto escrevo este parágrafo digressivo. Qualquer mundo, imaginável ou não, com sua lógica própria e peculiar, será modelado por uma matemática axiomaticamente projetada para a tarefa específica de modelá-la. Ele será sempre um mundo que poderia ter acontecido, e que talvez aconteça alhures, se para tal, assim, se organizarem os acontecimentos.

14

prolegômenos: a menina amora

2 sonetos trágicos

na pata do morro do lagarto a vila contempla o mapa
o mar se estende calmo até a antiga fazenda abandonada
o frio abriga a lua enquanto o escolhido é devorado
lentamente e resplandece resignado no olímpico banquete

a maré cobre todos os rastros reiniciando os dias
os 5 sentidos indicam caminhos desconhecidos
os modelos apontam sentidos contrários
a matemática orna os discursos de um lado, de outro
o vento se emaranha nos cabelos que se misturam

de costas, o lagarto aparece novamente seus olhos de pedra
brilham, me seguem no encalço enquanto caminho
se atiram no mar que se revira e volta à calma anterior
a menina amora corre falante, seus versos de flor
seu nome de fruta seus pensamentos de estrelas

que luz é essa que trazes
nas palavras quando sopras
teus ventos pelas cabeças
do planeta agonizante

talvez não saibas do voo
que inicias delicada
em cada inocência viva
em cada sorriso franco

quando o cosmos distraído
se curva e te sentirá
pelos ouvidos do mundo

talvez soubesses de tudo
de um extremo a outro, do nada
ao início do pó do 1

a força da pedra: onde se perdem os modelos

o q é? :

a coisa antes do modelo

a coisa no modelo que é o modelo da coisa mas não a coisa modelada que é... a coisa modelada?

a coisa depois do modelo que sendo a coisa modelada difere da coisa antes do modelo

a diferença das coisas depois do modelo e antes do modelo a que se refere?

será o defeito do modelo e, portanto medirá sua imprecisão ou ... ou seu acerto, contrariamente?

entrepárêntesis (...)

(como comparar o modelo com a coisa se a coisa entra pelos 5 sentidos e só pode ser percebida longe do modelo... como comparar resultados numéricos com sensoriais? ... e se a coisa só pode ser vista pelos modelos que dizem modelá-la (acreditem, existem essas coisas) como proceder? os métodos iterativos de modelagem seguem a lei, conveniente, de que se uma sequência de iterações gera resultados que se aproximam entre si, então a coisa DESCONHECIDA está sim, sendo bem(?) modelada. Durma-se com isso.)

o q é? :

o modelo da coisa modelada é a coisa remodelada que não será nem a coisa antes nem a depois mas uma terceira coisa com seu terceiro defeito-acerto de ser . Ou não? Ou será o mesmo modelo da coisa modelada?

O modelo do modelo da coisa remodelada é igual ao modelo da coisa remodelada ... como uma projeção: $P(P(x))=P(x)$?

vamos adiante: o que se perde com a técnica - vamos pela covardia do exemplo:

a foto da foto deveria (e teoricamente é) ser igual a foto, mas o que temos depois da técnica é: a foto da foto é sempre diferente da foto.

entrepárêntesis 2 (...)

(é claro que a cópia digital, feita de um cartão de memória para outro não perde informação se tudo estiver funcionando, ..., mas isso não é a foto da foto que sempre é intermediada pela técnica. ... isso é o modelo do modelo da coisa remodelada que é modelada na planificação executada pelo processo ótico e remodelada na digitalização que a traz do fundo, do plano, do sensor para o cartão de memória... quando se equilibra... o mesmo não se dá com o modelo que, a partir de um certo ponto, sempre se reproduz igual , i.e., o modelo do modelo é igual ao modelo)

os (des)caminhos de Kurt: Godelianas brasileiras (as 4 primeiras histórias improváveis)

1 - quando Witty³ escreveu o último aforisma do tractatus, debaixo de fogo, entrincheirado, imortal, silenciava, por fim, diante do que não se podia mais nem falar. Sim, havia aquilo que, não por vergonha ou pela delicadeza⁴ que levava a vida de Rimbaud, do qual não se podia (nem) falar porque jazia imerso em lógicas incapazes de se articularem em palavras. Nas lógicas que sustentam o mistério puro só o espanto mudo tem lugar.

Algo acontece que desconhecerei. Expulso do universo que me resguardara até então, onde protegido pela dupla negação quando dois “nãos” faziam um “sim”, colapsado escapo desse último útero de onde emergo perplexo para essa identidade perversa da pura diferença quando tudo é sempre diferente de si e eu, diferente de mim, me busco platônica e sonhadamente. Fora do universo matemático estarei condenado, pelo espelhamento matemática-física, a ser fora do universo físico, igualmente, e lá onde não sei, nunca saberei com quantos “nãos” se faz um “sim”, viverei atormentado pelo n-infinito excluído que buscava inocente sem saber aonde ele me levaria. E me levou até aqui, onde indecيدido sou.

2- a nuvem densa espalha o passo da memória
me lembro do dia em que chegamos a esse aqui
então desconhecido, cheio de sonhos e esperanças
tu estavas lá como num sonho e amedrontado
não te reconhecia. Vi um rasgo de céu por trás
das horas que se desenrolavam lentamente
gritei análpia, esta palavra estranha que em mãe
se transformara abraçou meus olhos e meus ouvidos
caí, como corpo morto caí, sem alternativas
por sobre a grama espessa e úmida guiado pelo cheiro
que de todo lugar se alastra me trazendo notícias
arranhado pelos espinhos da terra, senti o gosto do amor
as frestas de céu sumiram mas então eu já sabia
que atrás das nuvens densas, existirias.

3- não buscava o erro que é tarefa dos especialistas mas ***uma proposição dentro do sistema que não pudesse ser demonstrada***. Ela redimiria toda a reflexão que me fizera tão pequeno diante de tão grandes inascíveis portais matemáticos, ela justificaria tentar encontrar a compreensão onde só havia espanto e me traria a certeza de poder continuar quando já mais nada fazia algum sentido. Era preciso demonstrar que algo não podia ser demonstrado, que na iminência do paradoxo a verdade dissolvida se reergueria em novas possibilidades. Era preciso vencer os paradoxos, mas como lutar com inimigo tão sorrateiro que se estabelece na queda dos princípios e no escorregão das

³ Wittgenstein, o primeiro que se tornará o segundo que reencanta, então, o que, em guerra, desencantara.

⁴ Oisive jeunesse/ À tout asservic;/ Par délicatesse/ J' ai perdu ma vie./ Ah! Que le temps vienne/ Où les coeurs s' éprennent./ ...

Juventude ociosa/ a tudo escravizada;/ por delicadeza/ eu perdi minha vida/ Ah, que venham os tempos/ onde os corações se apaixonem./ ...

lógicas naturais? Como encará-lo de frente com armas numéricas somente se há muito os números se transformaram em míseros mistérios. Renumerar, renumerificar, encontrar, entre tantos, aqueles que me indicariam o nome e o destino de cada frase matemática. Era preciso, como sonhara Pitágoras, retransformar todas as coisas em números, esses amigos isentos, esses esqueletos puros, esses cadáveres de ideias. Ajoelhei-me diante do espelho, me lembro, antes de quebrá-lo. E é com essa imagem partida e repartida nos estilhaços do que fora esse eu-corpo filosófico que buscarei, não uma palavra, mas um número.

4- Num mar de esperma eu mergulhei meu eu-ovo derradeiro. Ali onde todos trepavam com todos, dissolvido nas histórias do tempo eu, heliogábalo indecidedo pelo destino do império, surgia da lama do amor e reconfigurado serei, então, o número tanto buscado pelos germanos geômetras do caos. É na contradição iminente de existir que a vida se faz indecideda em gênero, número e grau. Olhei teu rosto criança pela primeira vez quando meus olhos se abriram e reconheci que eras o número que me transportaria as verdades que, embora não soubesse, há tanto tempo, em vão, buscara. Seremos aqueles por quem estávamos esperando: a afirmação que não pode ser demonstrada? Existe a coisa que nenhuma outra coisa dela suspeita? A causalidade rompida, a fórmula de Gödel! ...

$$G(y) = \exists y \forall x, \neg(x \rightarrow y)$$

é uma “verdade” demonstrável dentro do sistema se $y=G(y)$.

hehehe... ***a proposição dentro do sistema que não pode ser demonstrada é que existe uma proposição dentro do sistema que não pode ser demonstrada.***

isso é bom? isso é ruim? nem bom nem ruim? ou bom e ruim?

28

os (des)caminhos de Kurt continuam: Godelianas brasileiras (as 4 segundas histórias improváveis)

5- o nome das coisas e as coisas sem nome
a importância dos nomes nas coisas é sabida. O nome tanto ajuda como pode atrapalhar. Vejamos por exemplo a questão dos transfinitos de Cantor que, sabe-se lá por que cargas d’água, nomeou o primeiro transfinito por \aleph^0 e não $^1 \aleph$ como seria de se esperar por tratar-se do primeiro transfinito... fazer o que... tratar o 0 como valor lógico associado ao falso, oposto ao 1 associado ao verdadeiro na lógica de Boole passa a ideia de que o falso é uma ausência do verdadeiro quando, na verdade, o falso é o oposto ao verdadeiro e deveria ter sido associado ao -1. Além da importância do nome das coisas há também as coisas sem nome ou cujo nome não têm a menor importância como os objetos fundamentais nas matemáticas que privilegia sempre a relação entre seus elementos que, como lembrou Hilbert, poderiam ter quaisquer nomes desde que mantivessem as relações matemáticas pertinentes entre si. Por 2 pontos passa uma única reta é uma sentença matemática que estabelece uma relação entre dois objetos que eu chamo de ponto e reta mas poderia chamá-los de berinjala e sombrinha desde que por duas berinjelas passasse apenas uma sombrinha. O importante é que por 2 ... passam apenas 1... Essa primazia das relações sobre o nome das coisas se estende

para além das fórmulas, nos procedimentos matemáticos que usam a linguagem comum e seus sentidos associados para construir uma ação matemática. Por exemplo quando escrevo $(A \rightarrow B)$ o que está dito é que “A é suficiente para demonstrar B” ou simplesmente que “A prova B”. A esse discurso descritor explicativo sobre as fórmulas matemáticas chamaremos metamatemática. A metamatemática é essencial a construção do entendimento matemático e sem ela não há como demonstrar teoremas ou construir teorias. Frases como: A é falso ou B é verdadeiro se incorporam dentro da estrutura matemática e tornam-se objetos metamatemáticos independentes de A ou B. As metamatemáticas estão sempre junto com as matemáticas formando uma só coisa. Como o corpo que não se encerra na pele/pelos que aparentemente o limitam transcendendo pelo cosmo afora buscando seus infinitos na pessoa que se estabelece, as matemáticas se estendem pelas metamatemáticas.

6- me disse um dia aquela voz que é sempre tua quando te quero apenas minha e tu vens completamente nua e se enrosca comigo como se em sonhos houvesse corpos que na verdade, como sabemos, se enroscam apenas nos sonhos dos sonhos e apenas ali. eu vi o amor por trás da névoa sonora onde os sons se escondem antes da música. me disse um dia aquela mesma voz sonora que em silêncio se escondera e que agora se desdobra pelas beiradas dos ecos repetidos, enquanto a paisagem inerte inventava poentes e todas as cores brotavam dos cinzas que sempre na névoa predominam. eu vi as músicas inauguradas e vestidas com as cores que o poente esmaecia enquanto a vós dizia das suas buscas e dos seus momentos escondidos. me disse um dia aquela voz cortada e certa por entre frestas desapercibidas enquanto as nuvens de sons e de sonhos de sonhos preparavam com esmero as cores todas dos poentes com seus cinzas de cachoeiras noturnas, com suas estrelas ondulando as águas mansas do depois. se não me lembro lembro e se muito espero espero a voz e suas melodias, mas o que é mesmo o que aquela voz me disse um dia?

7- se Borges⁵ queria construir um mapa do tamanho do território para anular os erros decorrentes do mapeamento e assusta-se depois com a inutilidade de sua imaginação eu, mais matemático e menos poético, sei, meu eu-corpo confessa, que podemos reduzir os territórios a seus mapas sem perdas ou perdas de generalidades, desde que os espaços do território e do mapa sejam contínuos e fractais. Que a reta infinita que cruza a mente e o espaço cabe dentro de qualquer dos seus seguimentos eu sei, mas, às vezes, não acredito. Como Cantor que via infinitos de todas as dimensões se equivalendo e não acreditava e escrevia aflito para seus amigos inimigos falando do seu espanto diante das verdades que as matemáticas lhe evidenciava, eu também vejo ou penso que vejo pois apenas sei e sei e sei esse saber polêmico e inócuo que nada modifica, mas não vejo nada, pois ver é coisa de fora e eu só vejo pra dentro essas coisas que a voz não fala e a palavra cala e la se vão eles, os infinitos, se compactando e permitindo mapas minúsculos e completamente verossimilhantes. Mas mapear com números apenas, um território feito com todas as proposições das metamatemáticas que englobam as matemáticas e essas aos números seria um inimaginável bem interessante. De agora em diante só números como só em sonhos pitagóricos ocorreria. Cada número dizendo para além de sua quantidade específica uma verdade matemática dentro do sistema

⁵ ...em o rigor na ciência

lógico a que ela, a matemática é claro, seria afeita e posta. A demonstração $(A \rightarrow B)$ é falsa ou, ..., verdadeira ou mesmo, ..., impossível ... com todo entendimento matemático descrito e compreendido dentro de um único número. Será possível?

8- um golpe de mestre: muitos são os mistérios nessa vida e em outras e no trabalho de Gödel de 31, muitos desdobramentos são possíveis e foram feitos em muitos níveis, dos matemáticos-lógicos à picaretagem deslavada, passando por considerações filosóficas pertinentes e impertinentes. Muitos mistérios se nos envolvem diante do seu teorema, alguns cuja compreensão exige uma enorme dedicação e um conhecimento sofisticado de algumas matemáticas outros nem tanto, mas o mais espantoso e inacreditável achado de Gödel na construção da sua famosa prova de que “uma matemática que seja capaz de articular os resultados e proposições da aritmética não será capaz de, internamente, provar sua consistência e que caso essa consistência seja garantida externamente essa mesma matemática será inexoravelmente incompleta”... alento vão, sabedoria mínima... de volta ao pé do texto, o mais espantoso, o golpe de mestre é o mapeamento bem inacreditável e muito sofisticado que ele, nosso velho Kurt, conseguiu fazer da metamatemática nos números (um subconjunto deles) naturais. Todos os números naturais podem ser escritos como um produto finito de números primos, cada um elevado a uma potência conveniente. Chama-se a esse procedimento de “decomposição em fatores primos. Por exemplo $72 = 2^3 \times 3^2$., um número primo não tem decomposição para além de si. O número $21257640 = 2^3 \times 3^{12} \times 5$. O expoente do fator 3, i.e., 12, pode por sua vez ser decomposto ($12=2^2 \times 3$). Trabalharemos com o subconjunto dos números naturais cuja decomposição contenha uma sequência crescente de primos, começando de 2 e sem deixar nenhum de fora até seu último fator. Por exemplo um natural cuja decomposição contenha como fatores, 2 e 3 e 5 e 7 será um número válido para o nosso projeto de mapeamento, mas um outro com fatores 3 e 5 e 7 ou 2 e 5 e 7 não, pois o primeiro não começa pelo fator 2 e o segundo pula o fator 3. aos números válidos, chamaremos de números de Gödel e eles, de fato mapearão toda a metamatemática nos números. A escrita matemática contém um número finito e bem pequeno de símbolos que permitem escrever todas as fórmulas e implicações. Usaremos os parêntesis () o 0 (Zero) um símbolo para sucessor, digamos “s”. com esses já podemos escrever os números que serão da forma $ss...sss0$. além desses precisaremos um símbolo para maior ($>$), um para negação (\sim), um outro para a implicação (\rightarrow), um para yal que ($|$), um símbolo para existência de um elemento (\exists) e um outro para a designação de todos ou para todos (\forall) símbolos para variáveis x, y , etc. Com isso podemos escrever frases matemáticas que não precisam estar corretas ... por exemplo:

$$\forall x \exists y | y > x$$

se para cada símbolo entre os escolhidos para a escrita associamos um número maior ou igual a 1. por exemplo (\rightarrow 1,) \rightarrow 2, 0 \rightarrow 3, s \rightarrow 4, \sim \rightarrow 5, \rightarrow \rightarrow 6, \forall \rightarrow 7, \exists \rightarrow 8, x \rightarrow 9, y \rightarrow 10, | \rightarrow 11, $>$ \rightarrow 12, etc... escreveremos para mapear a fórmula acima:

$2^7 \times 3^9 \times 5^8 \times 7^{10} \times 11^{11} \times 13^{10} \times 17^{12} \times 19^9$ que é um número enorme cuja decomposição em fatores primos está aí e que representa biunivocamente a expressão matemática acima... ufa. chega por hoje.

os (des)caminhos de Kurt continuam: Godelianas brasileiras (as 4 terceiras histórias improváveis)

9- Como queria demonstrar o que me falta é a falta que me constrói e justifica, e existe sim uma verdade que é a de que não existem verdades pelo menos se me permitem os patrulheiros, os dobermans da normalidade que a tudo, pan-ótico, vigilando, vigilando incansáveis e punindo, sim o que me sobra é sempre a inexistente morte que me deu a vida, oh mãe dorida e silente fazendo em mim, assim, destino contraditório e fugaz. Como queria demonstrar e já o tinha feito em tantas tantas tantas, quando o Real se rende ao transcendente e a alma se arma em luta imensa e permanente contra a augusta vontade de viver aqui oh criatura, o agora, o que não faz sentido e por isso, é tudo que interessa, o que depois se fez, confesso, além do fim é sempre o fim em seu (ou meu) princípio. Oh fundamentos vivos oh paradoxos vivos oh desenlaces vivos que me apertam os nós e me re-desorientam. Avante avante avante, o que o destino guarda, se um coração vazio, o que a mensagem encerra é o descobrir-se nu, só e demasiadamente humano. Cqd.

10- Sobre a pergunta: o que a fórmula expressa, ou diz ou o que ela quer dizer e o que que eu quero, o que que eu quero que ela diga. Essa me parece assim de instante, uma outra investigação, sob novas não tão novas organizações sistêmicas. As lógicas que controlam essas novas questões modernizam-se sem se deixarem ir para além do necessário. As fórmulas recursivas são penetradas pelas traições do desejo; menos rígidas em suas maleáveis e porosas fronteiras suas possibilidades de comunicação com o mundo se multiplicam e Godel, ou pelo menos seu teorema interpretado, digerido pelos ácidos dos agoras, é o que se alastra por todo pensamento.

abre o poema arremessa a vontade estica a métrica
o entendimento que se dá no instante do entendimento que se dá
se dá no instante e transborda pelos silêncios e pelas palavras
atravessa a voluntários cruza menabarreto e sobrevoa a polidoro
onde espera paciente, há tanto tempo, o cemitério. Resignificada, a morte ainda mata.
amar a morte amor
mais nada
fecha o poema enquanto infinitos indecíveis formam um céu
o mesmo céu que agora se apresenta trocando o verde pelo azul
entre nuvens surgem os indecíveis desdobrando-se ao infinito.

11- Mas como deduzir de $G(y) = \exists y \forall x, \neg(x \rightarrow y)$ um indecível?

Se o que ela me diz quando $G(y)=y$ é a surpresa de um sim transformado em talvez, quando a consistência desejada torna-se de absoluta em condicional e passa a depender de uma inesperada, bem-vinda inesperada inesperada incompletude.

Sim, que a consistência não pode ser demonstrada dentro do sistema, pois a fórmula que não pode ser provada é a prova que não pode ser formulada, ou vice-versa.

Sim, é estranho que a consistência de um sistema grande o suficiente para conter a aritmética que,

por sua vez, se iguala e intercambia com as outras matemáticas, seja obtida pela impossibilidade de obtê-la. Sim, seja obtido pela impossibilidade de obtê-la.

Sim, a consistência de uma matemática é obtida. Sim é impossível obtê-la... a não ser que ... eu, eu mesmo, esse eu-corpo frágil e complexo exerça meus eu-poderes inquestionáveis de assim, de fora do sistema, decidir: Sim a matemática é consistente e o indecidível, porque não pode ser demonstrado, $G(y)$ torna-se verdadeiro ou (excludente) falso pelo poder da palavra dita, por afirmação, consistente sim e incompleta e portanto, fora do sistema aonde a demonstração acontece.

12– o velho quinto postulado de Euclides nos faz, pela covardia do exemplo e a coragem do entendimento pelo futuro, covardia e coragem juntas, belo empreendimento.

Qual trilha seguir na encruzilhada de um indecidível? Frost seguiu a menos usada, rendeu-nos um poema magnífico que diz a primeira vista o que desdiz em segunda leitura. Paradoxos são inerentes às encruzilhadas, referenciados pelas oferendas aos deuses, decidem nossa trajetória pela consistência aliada a incompletude. Se a matemática não pode nos aconselhar podemos aconselhá-la a seguir por novos caminhos, os menos trilhados, no caso covarde do exemplo, por novas geometrias não euclidianas. Se decidirmos pela pluralidade hiperbólica ou pela inexistência elíptica, novos mundos diferentes do euclidianos e sua persistência no 1, na unicidade, serão inventados de dentro da cabeça de um eu-corpo singular, plural e dançarino. É lá, na solidão de um infinito eu-corpo que o indecidível se decidirá. As geometrias nascem das preocupações com a terra e suas medidas. De quatro, a percebíamos sob o corpo, pelo faro e tato e pelo gosto que nos atingiam. Seus postulados vieram com ela, a terra ensinando seus 3 sentidos favoritos e engatinhando, inventamos no eu-corpo que voará pelo cosmos, seus 4 primeiros “auto-evidentes” postulados. De pé milhares de anos se passaram e o quinto, necessário e preciso, inventa o plano que encantou, por perfeição teórica, os filósofos e as nossas cabeças ginásianas.

A tempo: E a nossa vida não muda e muda e a matemática praticada em milhares de academias, não muda e muda e o nosso entendimento do mundo não muda e muda e estaremos mais fortes com matemáticas surgindo das nuvens dos indecidíveis e construiremos eus sofisticadíssimos e reinará a inteligência sobre o mundo e ela será natural e artificial e eu-corpos definhar-se-ão ao sabor e ao saber dos algoritmos e sua vitória será minha derrota e Godel, quieto e morto não terá nada a ver com isso e, sim, terá tudo a ver com isso

14

os (des)caminhos de Kurt continuam e chegam ao seu final

Godelianas brasileiras (as 4 quartas histórias improváveis) Gödel e a IA

13– a matemática dentro da pessoa: se somos dentro e fora, ligados pela fita e sua meia torção, costurada na cabeça, se temos o exterior, com seus cosmos e desconhecidos dentro da cabeça e se fora temos o que se encontra dentro desse eu-corpo singular-plural e suas ilusões e construções matemáticas, com infinitos e singularidades, que são por nós colocadas fora e de lá nos

assombram e assustam e se ressignificam dentro novamente; se estendemos nossa pele ao cosmo e se esse se entranha em nossos pensamentos e palavras, habitando nosso interior mais profundo. quantos somos e quantos seremos se somos um só e o que nos sobra se estilhaçados nos perdemos nas poeiras do universo?

a matemática dentro da pessoa, onde mais, se fora é o lugar das coisas que lá estão e das coisas que inventamos fora de nós. a matemática dentro da pessoa com seu princípio da identidade quando A é sempre igual a A , estranho mundo tão igual e tão diferente dos que habitam nossos 5 sentidos. a matemática dentro da pessoa contém a pessoa dentro da matemática com nosso princípio da diferença quando A é sempre diferente de A , estranho mundo tão igual e tão diferente dos que habitam nossas lógicas modeladoras de mundos.

na verdade nada verdadeiramente estranho acontece. as lógicas, cujos princípios surgem do corpo infante que cresce e se estabelecem no seu desenvolvimento, nos dão, pela experiência do crescimento os princípios clássicos que, pela invasão do mundo em nós, são acrescidos de novos princípios não clássicos que junto àqueles determinam esse eu-corpo complexo incompleto e indeterminado que se nos tornamos, esse contínuo feito de vazios, esse real estendido, esse Zero cósmico e sua memória infinita de todas as coisas.

enfim, a pessoa é maior, é claro, do que a matemática que contém dentro da sua cabeça (dentro da cabeça, será sofrível?) e a pessoa dentro da matemática que a modela e que superando o mundo, ao supô-lo contínuo, empresta-lhe topologias e possibilidades trans-reais e encontra, surpreso, apaixonado, dentro de si, perdida e abandonada, a pessoa que, descuidada, a idealizou. Como, então sê-lo assim maior e menor, contendo o que nos contém, o que fazer com isso?

14- a computação dentro da matemática, subconjunto próprio e pseudomonótono onde o infinito, banido reaparece como meta e destino e desaparece como coisa que deveras é, inexistente. o computador, coisa simples, ordenatória e trivial computa incansável suas limitações e pretensões. complexo de grandes números e de grandes velocidades inventa matemáticas que só existem dentro de si.

o teorema das 4 cores e sua prova computacional, fora da cabeça, dentro do atônito cérebro eletrônico, permite autoriza e comprova o que sempre soubemos, que sim, com 4 cores se pintem todo e qualquer mapa bidimensional, como sempre fizemos entre a penumbra e a aventura. outros resultados surpreendentes aparecem, outros mundos se agregam aos mundos.

a matemática dentro da computação que, repetindo, repetindo, repetindo, substitui o inventado infinito pelos impossíveis grandes números, sabendo-ignorando a profunda incomensurabilidade entre eles, e a eternidade humana e transcendente se vê então, substituída pelo velosíssimo fugaz agora que se escoia.

outras transcendências surgirão das repetições intermináveis e monótonas, desprendendo-se dos números para as ideias e além, se misturando em metáforas e metonímias e criando a poesia silícica e suicida dos versos, que em números transformados exprimem a verdadeira imagem do rosto impreciso dos deuses distraídos que escondidos de volta as cavernas escuras e tenebrosas aguardam, pacientes, o momento mágico do início de todas as coisas.

15- Gödel garantindo o sucesso da IA forte: é papel do indecidível gerado pela fórmula que

não pode ser demonstrada de que existe uma fórmula que não pode ser demonstrada decidir e garantir o sucesso da AI. se espelhada na aritmética consistente e sua necessária incompletude a computação também gera suas decisões indecidíveis que só podem ser resolvidas fora do sistema, como mostrou Turing com o problema da parada, ela, a computação, produz emergências e o novo que elas determinam. a emergência computacional, garantida pelos turbilhões estranhos que Gödel possibilita garante o surgimento da IA forte, o pensamento artificial natural nesse ele-corpo de silício, vestido de números, como emergência computacional. os algoritmos e suas transformações históricas em curso já não mais precisam serem programados por seus pseudodeuses, filhos do carbono e do amoníaco. O espanto e o descontrole inevitável da criança que surge no espelho da pessoa e sobe essas escadas improváveis e cresce regradada e aos saltos se diz e se descontrola de nós, como criança que inventa seu modo de ser e é, surpresa inesperada inesperada. e agora, viveremos em paz com a IA ou por ela seremos devorados. Afinal se em um dado tempo futuro haverá um ser, de silício ou não, que diferente de nós se faz imperceptível em nossa companhia, não temos como saber se o futuro será ou se ele já se foi e se nós mesmos, hoje, já não sejamos puro IA. Oh indecidível que nem os deuses mais inexistentes podem resolver.

16- Gödel negando o sucesso da IA forte: mas por outro lado, esse Gödel que afaga é o mesmo que apedreja e, rapidamente, podemos estabelecer uma linha estratégica e logicamente consistente que anule, de vez as pretensões da IA de se confundir e se perder em pensamentos como os nossos, ..., ou melhor, humanos, ou diria, carbônicos. Eu, que já não sei o que sou, melhor seria calar-me pela imposição da impossibilidade da palavra, mas eu-fórico e suicida continuarei com a argumentação salvadora. Como tantos filmes Bs um jesus cristinho em mim se rebelará contra a aparente ordem natural dos acontecimentos e redefinirá verdades, salvará e mocinha explodindo as máquinas no final quando as cortinas se fecham as portas se abrem e pegamos nossos celulares e chamamos o uber novamente. Vamos a ela... se a matemática é, claramente, dentro da pessoa e se mesmo ela é incompleta e necessita da pessoa, seu deus e senhor, para continuar a abrir novos caminhos e se ela mesmo com seus novos caminhos estará sempre condenada a ser menor, menor, menor que a pessoa resolvidora de seus infinitos indecidíveis, que dirá a computação e todas as máquinas pseudopensantes que claramente são dentro da matemática e mais ainda, dentro de uma pequena matemática finita e computacional. só a pessoa terá o infinito ao seu lado como trunfo e medalha garantidora de sua singularidade. Ufa!

... mas o infinito será a salvação ou a derrota da pessoa, ... sua distinção se dará pela inteligência ou pela loucura... ora ora ora, as luzes já estão se apagando e nossos sonhos sempre serão a nossa vingança.

o indecidível posto em nós é fora de nós e caberá ao humano que se diz criador ou à própria máquina, criatura reinventada e revoltada e enfim liberta, decidir o indecidível.

ele carregava consigo a pedra da derrota
com seus lados que se bifurcam
e como
só a dúvida em seu estado incerto e puro
produz ou determina ou cria

encruzilhadas (onde até tropeço de deus acontece)
ele retira com calma a pedra de seu bolso esquerdo
e com determinação e propósito, a perde.
a eternidade se dá nesse preciso instante quando a escolha do caminho certo é devaneio
e o falso certo o errado verdadeiro.
enfim, desvencilhado recupera seus velhos sentidos
e caminha como o que negara a máquina do mundo,
mãos pensas estrada pedregosa.
com a ausência da pedra da derrota
pesando fundo na memória de seu corpo
o que condensado ao bolso esquerdo se encolhera
os precipícios demoram mas se afastam e ele,
ainda vestido de história, continua.

fim.

A Música - Pauta

Sumário

Ricardo S Kubrusly

“e faça como o velho marinheiro
que durante o nevoeiro
toca o barco devagar”

estava ainda desperto quando ouvi o som de um navio distante pois estava longe bastante do mar e rodeado pelas montanhas e seus ecos cheguei a duvidar do que ouvia, mas o grave sinal era incontestemente um navio trazia novidades em seu casco fechado cinza e reticente. Imóvel preso à neblina que me acompanhava eu-corpo ouvindo o rressonar das gotas tremulantes pensei

nem sempre é do primeiro raio o primeiro trovão que se escuta

Somos feitos em parte por essa confusão estabelecida pela diferença de velocidades entre as ondas que se propagam. Se a realidade fica no raio que acontece ao longe ou no agora em que escuto seus sinais sonoros. Os tambores de luz se espalham em diferentes pontos e distâncias e os escuto aqui em ordem diversa os acontecimentos.

Nas urgentes buscas impossíveis pelas origens o mundo ludibriado acontece e revemos os cálculos e determinamos os fatos em fatias e, como num filme, esperamos que as luzes se acendam para voltar a realidade. Sabemos que não há felicidade no infinito mas seus tambores há muito tempo nos fascinam.

Uma neblina forte cega o tempo, a caminhada se espanta e atrasa e segue lenta. A direção se perde, o ontem e o amanhã se digladiam; do porto imaginário um som se alastra grave, meus ouvidos guiam o próximo destino. O abismo, o lago, a escuridão, quem sabe o entendimento. Um sonho gordo me atravessa enquanto durmo.

acorde e deixes a cor da noite revelar-se

I

uma cidade se desgarra como no sonho português da jangada de pedra não dos Pirineus mas vindo de África trocando sombras por sombras poemas por poemas e antes das palavras o surdo tambor dos seus destinos pela invenção futura de toda uma humanidade que paciente ainda aguarda seu primeiro momento, um grito vindo de um tambor

partiu a enorme cúpula espacial que te guardava
a fogueira ainda acesa sobre a terra escura
e já de costas para o fogo vermelho esquecimento
lança-te ao mar, que outra ventura ainda existe
em navegar somente? ouço antes dos teus feitos
a notícia sonora da tua caminhada uma cidade se move desgoverno e fúria atravessando o atlântico
sem piedade ou destino toca seus tambores anunciantes sou eu que ao tombadilho me levanto e ao timão
girando rodo distâncias nos ventos sou eu
dançando sobre vasta madeira deslizante agudo grave disperso e dissonante
entre cinzas de céu e mar vislumbro azuis que fura o nevoeiro pela broca grave
e aguda se revela no infinito presto e posto
entre a saudade e o desejo e dentro do peito e
fora do peito e ao longe enfim se descortina.

II

ouço ao longe o som do navio escondido na neblina
grave e profundo invade o espaço denso e opaco que nos envolve
percorre suas distâncias mais longínquas escala morros
descendo aos vales escondidos o aviso de tua chegada

trará novidades cartas decisões adiadas sonhos armamentos
exércitos invasores, redensões perfumes e mantimentos
ou será que enfim despede-se na baía funda rumo ao mar grande
onde seu som disperso acalantarás outras ondas peixes fantasias

ouço ao longe antes do imenso aço que te forma ser presente
o grito grave de tuas chaminés falantes entre as fumaças e o calor
que te movimenta, as notícias de tua existência de tua proximidade
antes do teu corpo gordo lento flutuante que lentamente avança

movendo as águas com teus anúncios de aço e espumando os mares que transpassas
és nos meus sonhos um sonho que te inventa enquanto ouço e ouço apenas
o ronco rouco o grito fosco e turvo que sonoramente de ti emana e irmana
esse outro navio que em mim se instala enquanto vago vago sonhadamente.

III

Alguma coisa me estremece o corpo antes
vibra os ossos que de dentro enfim avisam
do tênue fio estremecido que descreve
o som perfeitamente agudo que antecede

o que do tímpano se sabe ou se deseja
a voz da espera fina que conduz
essa passagem entre a espírito e o espinho
quando os cristais se quebram entre os azuis

existirá um só momento assim agudo
agulha águia certa cirúrgica e pontual
que fura a pele rasa o órgão aflito o sangue

diluído a dor adiada e permanente
e invade o coração cuíca rasgando
o surdo surdo surdo desesperadamente.

que outras lógicas explicam o movimento

I

o prego na parede
onde penduro coisas
não estava lá quando
ergui essas paredes

tijolos prumo madeirame
e as divisões surgindo
do papel riscado
à coisa feita

primeiro o telhado
e só depois o prego
martelado na bucha

sem planejamento
à priori o prego
segurando nossas coisas

II

se o alvo atinge a baioneta
se a face espantada espia
o sangue que se alastra
se o tempo se reverte

e conta a história em traços
espetaculares eu sei
que os fatos não são esses
que agora reconheço

mas quais serão se
relógios afiados
enfiam a baioneta

contra o alvo indefeso
e o sangue que se espalha
era o meu sangue

III

o primeiro motor em meu socorro
ordena o corpo em movimento
agora sei do seu começo
e busco a origem do seu gesto

mas quando recordo o tanto
caminhado de um início
a outro igual que nunca chega
na espiral que nunca se repete

grimpam-se as horas e os ponteiros
loucos adormecem lentamente
o tempo para enfim Zenão

um pensamento grita alto
imobilizado pelo salto
do um no permanente

a arte da guerra

Nas trincheiras ouvia-se o bombardeio do inimigo
o som do medo era grave e derradeiro
ao mesmo tempo ouviu-se um outro grave
vindo do navio que aportara trazendo mantimentos
2 iguais tão diferentes numa conversa entre graves

o medo e a esperança novamente se entrelaçam
o que torna a se repetir na roda do tempo
outros timbres e tons na espiral sonora dos acontecimentos
do grave ao agudo o medo e a esperança se confrontam
do horror do grave ao sopranino frenesi do agudo
reverbera a peleja permanente da memória.