

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA – POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

**EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS ATRAVESSADAS PELA LITERATURA EM
ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO**

LETÍCIA CAROLINE DA SILVA JENSEN
ORIENTADORA:
Prof.^a Dr.^a SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO

JOINVILLE – SC
2019

LETÍCIA CAROLINE DA SILVA JENSEN

**EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS ATRAVESSADAS PELA LITERATURA EM
ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Linha de Pesquisa: Políticas e Práticas Educativas. Áreas de Concentração: Práticas Educativas; Adolescência/Juventude; Literatura; Experiências Sensíveis.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto.

JOINVILLE- SC

2019

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

J54e	Jensen, Letícia Caroline da Silva Experiências sensíveis atravessadas pela literatura em espaços não formais de educação/ Letícia Caroline da Silva Jensen; orientadora Dra. Sílvia Sell Duarte Pillotto. – Joinville: UNIVILLE, 2019. 119 f. : il. ; 30 cm Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville) 1. Educação não-formal. 2. Literatura e sociedade. 3. Leitura. I. Pillotto, Sílvia Sell Duarte (orient.). II. Título. CDD 370.118
------	---

Elaborada por Ana Paula Blaskovski Kuchnir – CRB-14/1401

Termo de Aprovação

“Experiências Sensíveis Atravessadas pela Literatura em Espaços Não Formais de Educação”

por

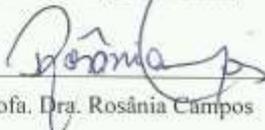
Letícia Caroline da Silva Jensen

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Prof. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto

Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Rosânia Campos

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Adair de Aguiar Neitzel
(UNIVALI)



Prof. Dra. Taiza Mara Rauen Moraes
(UNIVILLE)

Joinville, 20 de fevereiro de 2019.

AGRADECIMENTOS

Minha jornada no Mestrado em Educação contou com a ajuda de uma série de pessoas, que me apoiaram na louca aventura de largar o emprego para realizar este sonho. *Tiago Jensen*, meu marido e companheiro, o primeiro a me incentivar a continuar os estudos, mesmo que isso gerasse crises, nervosismo e outras dificuldades. Sem você, nada disso seria possível. Obrigada por me escutar, por discutir comigo as teorias e as ideias mirabolantes, por estar sempre ao meu lado me levantando, quando me via fraca e sem esperança. Juntos somos mais fortes. Este sonho é nosso.

Meus pais, Dorival e Márcia, pelo apoio quando mais precisei, neste final de jornada. Agradeço pelo colo carinhoso e pela força, segurando a barra quando tudo parecia explodir. *Minha avó, Ina*, pelo incentivo constante e por me fazer herdar a paixão pela leitura, a curiosidade e a ânsia em fazer coisas novas. Amo vocês!

Agora, as pessoas que abriram os caminhos para que este sonho se tornasse realidade. *Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon* a quem já posso chamar de amiga, que me incentivou a me arriscar no mestrado, indicando as portas em que deveria bater. *Professora Doutora Silvia Sell Duarte Pillotto* que me recebeu de braços abertos, fazendo me sentir acolhida, mesmo sendo uma jornalista no meio de tantos educadores. Ao *Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE)*, que me fez aprender a pesquisar com sensibilidade e afeto. Aos colegas da *turma VII do Mestrado em Educação*, que me auxiliaram em minha construção como educadora.

Em especial, agradeço às amigas que encontrei e que levarei para a vida: *Patrícia Regina de Carvalho Leal e Rita de Cássia Fraga da Costa*. Gratidão por todas as aventuras que vivenciamos nesses dois anos. Sem vocês, a jornada seria muito mais árida. Nossos encontros, conversas e viagens contribuíram para tornar a pós-graduação leve e divertida.

Também agradeço ao anjo que surgiu em minha vida neste segundo ano: *Luiza Corrêa Cunha*. Contigo, aprendi a ensinar, a ver a vida de outra forma, a reconhecer as amizades e entender que, nesta louca aventura da vida, as pessoas nunca aparecem por acaso, mas para nos fortalecer e compartilhar das conquistas e dificuldades. Que nossa amizade dure muitos anos!

Um agradecimento especial à equipe do *Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), do Jardim Paraíso*, que gentilmente abriu as portas e nos cedeu as turmas para a pesquisa. Aos *adolescentes/jovens* que trouxeram toda a magia e ensinamentos necessários para esta pesquisa/dissertação.

Às *Professoras Doutoras Adair Neitzel e Taiza Mara Rauen Moraes* que aceitaram o convite de participar de minha banca, contribuindo imensamente para a construção deste trabalho, com sugestões valiosas que permitiram a evolução da dissertação.

À ex-chefe, amiga e escritora preferida, *Ana Ribas Diefenthaler*, pela leitura atenta da dissertação e pelo apoio neste trabalho. À colega *Bárbara Silva*, integrante do Nupae, por criar as aquarelas que dão cor à pesquisa/dissertação.

À *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)* e à *Fundação de Amparo à Pesquisa e à Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc)* por viabilizar, por meio da bolsa, durante os dois anos, a minha dedicação integral ao mestrado, com participação em eventos que foram imprescindíveis para minha formação.

Por fim, agradeço de coração *a todos os professores* que encontrei em minha vida escolar, desde o ensino fundamental até a pós-graduação, que plantaram em mim a semente da paixão pelo estudo, pela leitura e pela pesquisa. Como educadora em construção, não posso me esquecer da participação extraordinária de vocês em minha vida.

“A força das ideias era tanta que pensar se tornara também uma disciplina de fogo. Pensar era um modo de arder”, Valter Hugo Mãe, Homens Imprudentemente Poéticos.

RESUMO

A pesquisa/dissertação “Experiências sensíveis atravessadas pela literatura em espaços não formais de educação” foi realizada no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, da Universidade da Região de Joinville (Univille), vinculada à linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas e ao Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (Nupae). Tem como objetivo problematizar experiências sensíveis por meio da literatura em forma de oficinas com adolescentes/jovens do Centro de Referência da Assistência Social — CRAS, do Jardim Paraíso. Nesse âmbito, uma questão inicial de investigação nos mobilizou: *como experiências sensíveis, tendo a literatura como referência, podem contribuir para a ampliação de novos olhares para os adolescentes/jovens envolvidos na pesquisa?* Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico com base em Alves (2012), Brandão (1995), Meira e Pillotto (2010), Agamben (2008, 2017), Bock (2007), Dayrell (2003, 2007), Barthes (2000, 2004, 2006 e 2007), Eco (2003), que estão subsidiando teoricamente a pesquisa no que diz respeito às experiências sensíveis, à adolescência e à literatura. Além disso, o estudo parte do método da cartografia e da pesquisa narrativa baseando-se em Passos, Kastrup e Escóssia (2014), Deleuze e Guattari (1995, 2010), Clandinin e Connelly (2015) e Martins, Tourinho e Souza (2017). A partir da pesquisa teórica e de campo, observamos na colheita de dados algumas pistas relevantes: a abordagem sensível com textos literários permitiu que os adolescentes/jovens socializassem suas próprias histórias, ao mesmo tempo em que as ressignificavam. Com a leitura e a escrita, fortaleceram vínculos afetivos, compartilhando experiências e restabelecendo a confiança em grupo. Os métodos cartográfico e de pesquisa narrativa se mostraram adequados ao estudo, uma vez que, partindo da abordagem subjetiva dos participantes de pesquisa, minimizam o distanciamento e aumentam a confiança entre o grupo. Nesse sentido, as autobiografias se mostraram significativas na vida dos adolescentes/jovens, principalmente naqueles que vivenciam um contexto de vulnerabilidade social, constituindo tanto as experiências individuais quanto em grupo. Minha experiência como pesquisadora/educadora/artista foi o que me moveu ao longo das oficinas, permitindo momentos de afectos e perceptos que, ao final, foram condensados em uma criação artística poética incluída nesta pesquisa/dissertação.

Palavras-chave: Práticas Educativas; Adolescência/Juventude; Literatura; Experiências Sensíveis.

ABSTRACT

The research/dissertation "Sensitive Experiences Permeated by Literature in Non-Formal Educational Environments" has been developed in the Post-Graduate Program - Master in Education at University of the Region of Joinville (Univille), linked to the research line Educational Policies and Practices and to the Center for Research on Art in Education (Nupae). It aims to problematize sensitive experiences through the literature by means of workshops with adolescents/youth of the Center of Social Service - CRAS, in Jardim Paraíso. In this context, we were mobilized by an initial research question: how can sensitive experiences, with literature as a reference, contribute to the expansion of new perspectives for the adolescents/young people involved in the research? To do so, a bibliographic research was carried out based on Alves (2012), Brandão (1995), Meira and Pillotto (2010), Agamben (2008, 2017), Bock (2007), Dayrell (2003, 2007), Barthes (2000, 2004, 2006 and 2007), Eco (2003), who subsidized the research theoretically, regarding sensitive experiences, adolescence and literature. In addition, this study is based on the method of cartography and narrative research founded on Passos, Kastrup and Escóssia (2014), Deleuze and Guattari (1995, 2010), Clandinin and Connelly (2015) and Martins, Tourinho and Souza (2017). From the theoretical and field research, we observed in the data collection some relevant clues: the sensitive approach to literary texts allowed the adolescents/youth to socialize their own stories, at the same time as they resignified them. By reading and writing, they strengthened affective bonds, shared experiences and restored group trust. The cartography and narrative research methods were adequate for the study, since starting from the subjective approach of the research participants, minimize distancing and increase trust between the group. Moreover, autobiographies have proved to be significant in adolescents' lives, especially for those who experience a context of social vulnerability, constituting both individual and group experiences. My experience as a researcher/educator/artist was what moved me through the workshops, allowing moments of affect and percepts that, in the end, were condensed into an artistic poetic creation included in this research/dissertation.

Key-words: Educational Practices; Adolescence/Youth; Literature; Sensitive Experiences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - O grupo de adolescentes/jovens que nos recebeu	44
Figura 2 - A página em branco pedindo para ser preenchida	60
Figura 3 - Sou feliz? Não sou feliz?	71
Figura 4 - A escrita no corpo, a leitura, os olhares	72
Figura 5 - Um olhar de lembrança triste compartilhada	77
Figura 6 - A fita na boca para se negar a falar	77
Figura 7 - Uma história rica em detalhes	82
Figura 8 - União para expor os textos	84
Figura 9 - Troca mútua de histórias	90
Figura 10 - Lembranças de um pescador	91
Figura 11 - Hora de saber mais sobre outras gerações	93
Figura 12 - Somos autores e artistas, afetamos e somos afetados	98
Figura 13 - Risadas, movimentos, afectos e perceptos	99
Figura 14 - Uma flor com muitos significados	101
Figura 15 - A leitura compartilhada	103
Figura 16 - A vontade de se aventurar pelos livros	103
Figura 17 - Mergulho nos perceptos e afectos da arte	104

SUMÁRIO

1 PRIMEIROS PASSOS: UM CAMINHO GUIADO PELA LITERATURA	13
1.1 Das escolhas: um espaço no tempo e no lugar.....	16
1.2 Dos caminhos já percorridos: uma incursão pelo estado do conhecimento.....	16
1.3 Apresentando um mundo de imaginações e experiências sensíveis	20
1.4 Em busca de mapas que possam nos guiar	25
1.5 Jogando com encontros sensíveis e amorosos	27
1.6 Planejando os próximos passos.....	29
2 EM BUSCA DA PRÓPRIA BÚSSOLA: EXPLORANDO AMBIENTES E FERRAMENTAS	30
2.1 Os CRAS no contexto nacional	33
2.2 A educação em espaços não formais	33
2.4 Quem são esses a quem vou ao encontro?	43
2.5 Mas o que é um adolescente?	46
2.6 Onde encontro a bússola e ela me encontra.....	50
2.7 Caminhando para outros espaços.....	53
3 HORA DE SE PERDER: MERGULHANDO NO MUNDO DA LITERATURA E DAS EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS	55
3.1 Os poemas como obras abertas	67
3.2 Um caminhar pelas experiências e histórias de vida	72
4 PERDER-SE PARA SE ENCONTRAR: UM CAMINHO SEM FIM	86
4.1 Convergência de linguagens	94
4.1.1 Momentos de conversas.....	101
REFERÊNCIAS	111

Caro leitor,

Este é um jogo com algumas regras e sem nenhuma regra. Assim como a técnica da aquarela, trazida das artes visuais, a construção do texto se deu de forma suspensa, combinando conceitos e ideias que pareciam distantes, mas que aos poucos foram se aproximando, formando um todo não linear e sem limites. A leitura também poderá ser feita dessa forma, com sensibilidade para interligar os elementos dispostos ao longo do caminho.

Você pode ler as páginas seguintes como uma pesquisa/dissertação, com seus aspectos e itens formais. Ou pode subverter a ordem e se jogar em outra leitura, a partir das indicações visuais e numéricas nas citações que aparecem em páginas únicas ao longo do texto. Sim, você deve se lembrar de “O jogo da amarelinha”, de Júlio Cortázar, com esta simples (des)organização. Não, não pretendo me igualar a ele. Quero só brincar com as palavras.

As estrofes marcadas com  remetem à história de vida, levando ao primeiro capítulo. São versos de poema escrito por esta simples aprendiz de escritora. Vou deixar ao lado deles o número da página em que encontrarás o próximo, caso opte por uma leitura linear do poema inteiro. Se puder dar uma dica: não se atenha a isso! Tente experimentar o que esses versos complementam os textos que seguem.

Nas estrofes marcadas por  estão trechos da composição de Nando Reis, “Não vou me adaptar”. Primeiramente, levam ao capítulo 3, onde falo sobre mudanças, experiências e movimentos surgidos durante a pesquisa. Não deixa de ser uma história de vida...para mim, para você e para todos nós.

Na aquarela  você encontrará os escritos de nossa ilustre Clarice Lispector, retirados do texto “A legião estrangeira”¹. Versando sobre as idiossincrasias da escrita, eles levarão ao capítulo 4, em que as reflexões são levantadas de forma pungente, trazendo afectos e perceptos à tona. Mas elas também estão espalhadas por aí, contribuindo com o tecido/texto proposto por aqui.

Nas estrofes marcadas com  está um pouco de tudo, continuando o poema composto por mim, assim como o capítulo 2, que traz mais detalhes sobre o campo de pesquisa e sobre os adolescentes/jovens, minhas dúvidas e incertezas, minha incursão como pesquisadora e os muitos caminhos trilhados.

Divirta-se, leia do modo que achar mais conveniente. O convite está feito. A brincadeira está aberta!

Com carinho,

Da autora/pesquisadora/cartógrafa

¹ LISPECTOR, Clarice. **As palavras**. Rocco: Rio de Janeiro, 2013.

1 PRIMEIROS PASSOS: UM CAMINHO GUIADO PELA LITERATURA

Todas as manhãs, abrir a janela é uma festa pra Dona Galinha Ovolina. Ela pensa feliz: "Como é bom ter uma janela que abre e fecha e poder ver as flores, os pássaros, as nuvens brancas como flocos de algodão passeando de mansinho no céu, como aquelas que estou vendo lá longe!..."²

A literatura foi o mundo que me acolheu desde a infância. Quando, logo nos primeiros dias de escola, consegui juntar as sílabas e ler a primeira palavra de uma história em quadrinhos, meu coração disparou. Saí correndo do meu quarto e fui até minha mãe, que estava na cozinha. Saltitando, gritei: consegui ler! O deslumbramento com as palavras apenas começava. Dali a alguns meses, estava lendo e sendo apresentada aos personagens de histórias que também me encantaram como o “Umbigo Rolim” e a “Galinha Ovolina³”.

Para uma menina tímida, com dificuldades em fazer amigos, tais personagens se transformaram em companheiros. A ânsia de conhecer os livros e ler só aumentava. Foi então que, na Escola Municipal Anita Garibaldi, em Joinville, Santa Catarina, me candidatei para ser voluntária na biblioteca alguns dias da semana, no contra turno escolar. Aquele mundo fantástico só se ampliava e as descobertas não paravam de surgir.

Meus pais não tinham o hábito da leitura, mas não deixavam de me incentivar. Meu pai comprava diversas revistas em quadrinhos. Assim, fui apresentada à Turma da Mônica, ao Pato Donald, ao Mickey Mouse. Sempre preferindo a trupe brasileira, principalmente Magali e suas histórias de comilona divertida.

No ensino fundamental, tive que lidar com mudanças que pareciam muito grandes para uma criança de 10 anos. Entrei em um colégio estadual e precisei enfrentar todos os desafios vindos com as várias disciplinas, os professores e os novos colegas. Tínhamos uma aula de leitura a cada 15 dias. A atividade era um caos. Ninguém queria ler, só bagunçar. O professor expunha os livros no quadro e podíamos escolher as histórias. Nem sempre os mesmos livros voltavam nas semanas seguintes. Foi assim que li “Iracema⁴”, em meio ao barulho e à agitação de uma turma de pré-adolescentes.

² SALLOUTI, Elza César. **Quero casa com janela**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

³ Rolim é um livro de autoria do Ziraldo. A galinha Ovolina é um personagem do livro “Quero casa com janela”, de Elza Cesar Sallut, com ilustrações de Neyd Citrangolo.

⁴ Iracema é um clássico da literatura brasileira, escrito por José de Alencar.

Corro

*Para oxigenar os pensamentos,
para ter ideia, para simplesmente
mexer o corpo*

*Até que a música muda
e sou levada há alguns anos atrás*

A ida para o ensino médio trouxe outras mudanças. Matriculada em um colégio particular, tive acesso à biblioteca repleta de exemplares. A timidez continuava e o refúgio na literatura me fazia sonhar com histórias de amor e aventura. Devorei não só os livros para o vestibular, mas diversas séries adolescentes, principalmente os títulos de Pedro Bandeira. Um dos momentos mágicos foi quando, na aula de literatura, fui apresentada a Machado de Assis. Meu primeiro livro foi “O Alienista”, que exigiu diversas leituras até que eu me familiarizasse com aquela narrativa.

Com todo esse amor pela literatura, me deparei com a necessidade de escolher um curso superior. Minha matéria preferida era português, em especial a redação; fazia meus poemas e histórias, que estavam na gaveta, adorava ler, o que me levou a optar pelo jornalismo.

Um curso superior é outra ruptura. As leituras na faculdade eram muito mais difíceis do que pensei. Filosofia, psicologia, sociologia. Textos teóricos que “me davam dor de cabeça” — era o que costumava falar. Mas, ao mesmo tempo, fui apresentada a novos autores, que refinaram minha paixão literária. Gabriel García Márquez, Julio Cortázar, Ítalo Calvino, Umberto Eco e tantos outros, que com suas formas diferentes de contar, me faziam adentrar bosques da ficção⁵ nunca antes explorados. Também conheci uma turma que misturava jornalismo e literatura e aí me encontrei. Senti novamente o coração acelerar com autores como Truman Capote, Caco Barcellos, Hunter Thompson etc. Foi assim que optei por discutir em minha monografia as concepções de verdade e ficção no jornalismo e na literatura.

Depois da faculdade, fui para o mercado de trabalho. Com mais tempo livre, pude explorar diversos caminhos da literatura. Conheci mais brasileiros e brasileiras, me aventurei pela literatura estrangeira, sempre com um livro debaixo do braço, seja nas filas, em casa, nas férias ou nas horas vagas.

Outra paixão também está implícita nessa caminhada. É a paixão pelo estudo e pela pesquisa. O vazio deixado pelo curso superior fez com que eu procurasse outras opções. O momento ideal de me aventurar por novos mundos chegou após oito anos de formada, com a aprovação no Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - Univille.

Ao pesquisar sobre as opções na cidade, me deparei com o Mestrado em Educação. Procurei a coordenadora e fui indicada a conversar com a professora Dra.

⁵ Bosques da ficção é uma expressão utilizada por Umberto Eco, no livro “Seis passeios pelos bosques da ficção”.

Silvia Sell Duarte Pillotto. Participei de algumas palestras e eventos, até que em 2016 entrei no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - Nupae e frequentei a disciplina “Sensibilidade na ação pedagógica”. Um outro caminho se abria...

Com o apoio da professora Silvia, pude escolher a literatura como objeto do meu estudo. Discutirei nesta pesquisa/dissertação como as experiências sensíveis, tendo a literatura como referência, podem contribuir para a ampliação de novos olhares para os adolescentes/jovens⁶ do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), do Jardim Paraíso?

1.1 Das escolhas: um espaço no tempo e no lugar

O Centro de Referência da Assistência Social - CRAS é uma estratégia do Governo Federal que funciona em parceria com o Sistema Único de Assistência Social - SUAS. De acordo com o site da Prefeitura de Joinville (2017), a instituição é responsável por oferecer serviços de proteção em áreas de vulnerabilidade social. Ao pesquisar um local em Joinville para realizar minha pesquisa/dissertação, cheguei ao CRAS do Jardim Paraíso.

O Jardim Paraíso é um bairro da região Nordeste de Joinville, que conta com aproximadamente 18.600 habitantes (JOINVILLE EM DADOS, 2017). Pertencendo, primeiramente, a São Francisco do Sul, a localidade foi incorporada à cidade em 1992 e instituída como bairro em 1997. É um dos espaços urbanos mais estigmatizados, pela alta incidência de violência. De acordo com o relatório Joinville Bairro a Bairro (2017), possui uma população de 6 a 14 anos, equivalente a 18% do total; 15 a 17 anos, de 9%; e 18 a 25 anos, de 13%. O CRAS atende o público adolescente/jovem no contra turno escolar, promovendo atividades diversas de cidadania.

É com essa população que me propus a trabalhar, acreditando que a literatura e as práticas educativas sensíveis podem desenvolver nos adolescentes/jovens olhares diferenciados para a realidade, promovendo novas formas de encarar a vida.

1.2 Dos caminhos já percorridos: uma incursão pelo estado do conhecimento

⁶ O termo será explicado no item 2.5 Mas o que é um adolescente?

A pesquisa de estado do conhecimento, realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes, a partir das palavras-chave: práticas educativas, adolescência, literatura e experiências sensíveis, revelou múltiplos resultados que, mesmo se entrecruzando com as palavras escolhidas para esta dissertação, não têm relação direta com o tema. Explicitarei alguns dos principais resultados encontrados.

Na primeira fase da consulta, procurei todas as palavras-chave agrupadas, sem nenhuma especificação. Foram encontrados um total de 209.271 resultados, dos quais analisei os 20 primeiros. Desses, 16 eram trabalhos de mestrado ou doutorado em educação ou ciências e práticas educativas; três mestrados em psicologia e um em geografia. Em relação à temática, cinco estudos trataram de literatura, mas não estavam ligados às experiências sensíveis ou aos espaços não formais de educação. Um resultado significativo foi o trabalho “Uma cartografia com a infância: experiências e múltiplas sonoridades”, da colega de Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE, Mirtes Strapazzon, indicando proximidade de caminhos.

Para delimitar o campo, pesquisei todas as palavras, especificando o período de 2014 a 2017. Nesta fase, foram selecionados 59.236 resultados. Os 20 primeiros envolviam nove dissertações de mestrado em educação; sete mestrados e doutorados em literatura e letras; um mestrado em psicologia; um mestrado em práticas socioculturais e desenvolvimento social; e um doutorado em ensino e história de ciências da terra.

Nessas explorações mais abrangentes, percebi que a literatura é bastante estudada, principalmente o gênero infantil e as análises de obras, por outro lado, não encontrei trabalhos que relacionem a leitura do literário para desenvolvimento de experiências sensíveis em adolescentes/jovens, sobretudo em locais não formais de educação.

Para refinar os resultados, separei as buscas em duas palavras-chave, entre os anos de 2014 e 2017. Combinando práticas educativas e literatura, alcancei 52.123 resultados. Os 20 primeiros apontaram 12 trabalhos de mestrado e doutorado em literatura; seis mestrados e doutorados em educação e processos educativos; um mestrado em práticas socioculturais e desenvolvimento social; e um mestrado profissional em saúde pública. A dissertação "Ludicidade e saber sensível: caminhos para a construção de um aprendizado significativo nas aulas de literatura do ensino médio", de Eliza Cristina Vieira de Almeida, é a que mais se aproxima ao tratar do ensino de literatura para adolescentes/jovens a partir de experiências sensíveis, no entanto, trata da escola, um espaço formal de educação. Essa pesquisa, com as mesmas palavras-chave, delimitada à

área de Ciências Humanas e Educação, trouxe 196 resultados, mas nenhum que se aproximava da proposta da minha dissertação.

Ao pesquisar práticas educativas e adolescência, cheguei a 25.462 resultados. Nos 20 primeiros, foram encontrados 17 mestrados e doutorados em educação e processos socioeducativos; três mestrados e doutorados em enfermagem; e um mestrado em psicologia. A dissertação "Resiliência e vulnerabilidade social: uma perspectiva para a educação sociocomunitária da adolescência" aproxima-se do tema a partir dos adolescentes/jovens em vulnerabilidade social. Ao limitar a procura, selecionando a área de Ciências Humanas e Educação, foram encontrados 166 resultados, nenhum relacionado de forma efetiva ao tema desta pesquisa/dissertação.

A busca com as palavras-chave práticas educativas e experiências sensíveis trouxe 30.718 resultados, sendo todos mestrados e doutorados em educação e processos socioeducativos. O destaque se deu para dois trabalhos: "Cartografia de afetos: educação, ambiente e fotografias num baile em sentidos biodiversos", por abordar o mesmo método desta pesquisa/dissertação; e "Experiências de leitura em crianças e em diferentes contextos", por se tratar de experiências de leitura, que também será tratada nesta pesquisa/dissertação. Pesquisando as mesmas palavras-chave, no mesmo período, especificando a área de Ciências Humanas e Educação, foram encontrados 192 resultados.

A combinação das palavras adolescência e literatura trouxe 24.434 resultados. Sendo que nos primeiros 20, foram encontrados seis mestrados e doutorados em literatura e letras; três mestrados em educação e saúde na infância e adolescência; dois mestrados em hebiatria; três mestrados em psicologia; dois mestrados em educação; dois mestrados em psiquiatria e psicologia médica; um mestrado em estudos da linguagem; e um doutorado em teoria psicanalítica. Mesmo tratando de letramento, a dissertação "Letramento literário, adolescência e poesia na escola: oficinas literárias com alunos do ensino médio noturno", de Giovane de Siqueira, se aproxima de minha pesquisa/dissertação no que diz respeito a oficina literária com poesia, envolvendo adolescentes do ensino médio, uma das metodologias utilizadas nesta pesquisa/dissertação. O refinamento desta busca, selecionando Ciências Humanas e Educação, trouxe 59 resultados, sem nenhum trabalho que se relacionasse diretamente com esta dissertação.

A palavra adolescência, combinada a experiências sensíveis, trouxe 11.269 resultados. Nos primeiros 20 resultados, mais uma vez apareceu o trabalho da colega

Mirtes Strapazon, por também se tratar de experiências sensíveis. Foram seis mestrados e doutorados em psicologia; três mestrados e doutorados em educação; três mestrados e doutorados em psicologia; três mestrados em educação e saúde na infância e na adolescência; um doutorado em artes; um mestrado em história; e um mestrado em enfermagem. Ao restringir a busca, selecionando a área de Ciências Humanas e Educação, foram encontrados 62 resultados, sem relação direta com esta pesquisa.

A pesquisa com as palavras-chave literatura e experiências sensíveis trouxe 35.133 resultados. Nos primeiros 20, 17 eram mestrados e doutorados em literatura e letras; um mestrado em história; um doutorado em arte; e um doutorado em ciências sociais. A maioria das temáticas dos trabalhos estava relacionada ao estudo da obra de escritores renomados. A exploração refinada trouxe 105 resultados.

Neste balanço inicial, percebi que a maioria dos trabalhos que se relacionava com uma ou duas palavras-chave da minha pesquisa/dissertação não tratava de espaços não formais de educação. Por isso, resolvi fazer mais uma busca, agora incluindo a cada palavra-chave o termo espaços não formais de educação.

Combinando práticas educativas e espaços não formais de educação, no período de 2014 a 2017, foram encontrados 216.656 resultados. Nos primeiros 20, vieram os trabalhos das colegas do Nupae, Karinna Carginin (Vivências perceptivas com a infância nos espaços da escola e do museu); e Daniela Cristina Viana (Mediação cultural por meio da dança/educação como possibilidade de aprendizagem na infância). Dos 20, 10 eram mestrados e doutorados em educação; dois mestrados em artes visuais, um mestrado em educação, cultura e comunicação; dois mestrados em ciências ambientais; um mestrado em educação e ciências e matemática; um mestrado em educação em ciências na Amazônia; um doutorado em multiunidades em ensino de ciências e matemática.

A busca com as palavras literatura e espaços não formais de educação trouxe 216.657 resultados. Nos primeiros 20 trabalhos apresentados, oito eram do mestrado em educação e ciências na Amazônia; quatro mestrados e doutorados em educação para a ciência; três mestrados em ciências ambientais; um doutorado em multiunidades em ensino de ciências e matemática; um mestrado em artes visuais; um mestrado em ciência, tecnologia e educação; um mestrado em educação científica e tecnológica; e um doutorado em educação.

A pesquisa com as palavras experiências sensíveis e espaços não formais de educação, e adolescência e espaços não formais de educação, trouxe resultados muito

semelhantes às duas anteriores. Ao definir a área de Ciências Humanas e Educação, as pesquisas com essas duplas de palavras trouxeram 440 resultados, com poucas variações.

Além do Banco de Teses e Dissertações da Capes, pesquisei no arquivo digital da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), que tem mestrado e doutorado em educação, com a linha de pesquisa Cultura, Tecnologia e Aprendizagem. Encontrei as dissertações “A leitura do literário e a sala de aula: mediações em/de leitura”, de Cláudia Suéli Weiss; e “Encontros literários em mediação em leitura”, de Gabriela Piske, defendidas em 2016 e 2017, respectivamente, que também se aproximam do tema, mas focando em mediação em leitura.

O estado do conhecimento revelou que, apesar do grande número de dissertações e teses relacionadas às palavras-chave da minha pesquisa/dissertação, não houve indícios de pesquisas que evidenciem experiências sensíveis com literatura em espaços não formais de educação. Assim, percebe-se a importância de se estudar esse tema, principalmente na adolescência e para além dos muros escolares. Além disso, o estado do conhecimento indicou a importância dos estudos (entre)laçados em núcleos/grupos de pesquisas, uma vez que as dissertações das colegas do Nupae apareceram relacionadas nas buscas realizadas.

1.3 Apresentando um mundo de imaginações e experiências sensíveis

A paixão pela literatura vai guiar a construção desta pesquisa/dissertação. É com ela que pretendo provocar os adolescentes/jovens a experimentarem outras sensações. É a partir de Barthes (2006), com seus conceitos de textos de fruição e de prazer, que irei abordar textos literários com os participantes da pesquisa. O texto de prazer é aquele que segue os padrões já conhecidos da narrativa, que não questiona valores, que vem da cultura e por isso deixa o leitor em um lugar confortável. Já o texto de fruição é aquele que deixa espaços, as chamadas “fendas”, onde o leitor pode articular seu conhecimento e sua cultura, dialogando com a narrativa.

Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (BARTHES, 2006, p. 21).

É nesse diálogo entre texto e leitor, proposto por Barthes (2006), que se insere outro conceito — o da leitura como um jogo. A partir do momento em que o leitor faz o movimento de sair do texto, ir para outra instância e voltar para o texto com outras concepções, está jogando com a narrativa. Quando o texto permite esse movimento, o leitor passa a sentir prazer com a leitura, a se deliciar com aquilo que lê.

Ora este contra-herói existe: é o leitor do texto; no momento em que se entrega a seu prazer. Então o velho mito bíblico se inverte, a confusão das línguas não é mais uma punição, o sujeito chega à fruição pela coabitação das linguagens, que trabalham lado a lado: o texto de prazer é Babel feliz (BARTHES, 2006, p. 13).

O que dá essa liberdade ao leitor, de fazer seus próprios movimentos? As “fendas” ou lacunas deixadas no texto. Aquele espaço onde o leitor para e percebe que ali consegue fazer uma relação com outros textos ou outras situações presenciadas. Ao ler um texto desse gênero, talvez o leitor esteja mais preocupado com as relações que ele pode fazer do que em descobrir o quanto fiel aos fatos o autor está sendo. Barthes (2006) fala em uma “cintilação que seduz”, ou seja, é na relação de aparecimento-desaparecimento, do saber-não saber, que o texto se torna interessante. O autor continua esse pensamento, afirmando: “[...] é essa cintilação mesma que seduz, ou ainda: a encenação de um aparecimento-desaparecimento” (BARTHES, 2006, p.16).

Para abordar a literatura com os adolescentes/jovens do CRAS do Jardim Paraíso, as práticas educativas terão ênfase nas experiências sensíveis, levando em consideração o que as autoras Meira, Pillotto (2010, p.48) destacam: “[...] o sensível e o intelectual não estão dissociados dos processos cognitivos, uma vez que o indivíduo necessita do sistema corporal, sensível e cognitivo para comunicar no mundo das ideias, das sensações e das emoções”. As autoras corroboram a importância das relações afetivas na prática pedagógica: “[...] colocar o afeto numa relação pontual é sempre apostar na reinvenção do amor, buscar o sentido da experiência sensível que o corpo renova e a mente procura converter em tempo e lugar de aparições” (MEIRA, PILLOTTO, 2010, p. 11).

Desenvolver práticas educativas com arte e educação requer partilha, criação de pontos de intersecção entre diversas áreas que, unidas, darão vida aos gestos criadores, alimentando-nos dos combustíveis de que precisamos para nos movimentar. As relações afetivas envolvem também as decepções e desencantamentos. De acordo com Meira, Pillotto (2010, p.13): “Desencantar-se também é parte do inventário das relações afetivas.

O importante, nesse momento, é buscar ‘forças’ que façam com que o desencanto se transforme em virada criativa”.

Muitos pensam que a criação é qualidade e privilégio apenas de artistas, porém todos os seres possuem potenciais criativos, inclusive o educador social⁷ e o professor, como afirmam as autoras: “Quando o [educador] é aberto à vida e receptivo às novas experiências, quando é capaz de diferenciar-se e reintegrar-se, de amadurecer e crescer, terá condições para criar e amar, possibilitando esses mesmos sentimentos aos estudantes” (MEIRA, PILLOTTO, 2010, p. 29).

O conhecimento não é algo a ser dado, mas construído. Ele se edifica por uma série de relações e vai revelando sobre nós mesmos e sobre os outros. Nesse sentido, surge a intuição, que a partir de todas essas trocas vai se instaurando no processo pedagógico. O educador social precisa estar atento aos sinais que acontecem nas relações entre ele e os estudantes. É necessário olhar para os educandos, desvelando para além do que é visível. Para Meira, Pillotto (2010, p. 43): “[...] a intuição pode contribuir nas relações afetivas entre [educador] e estudantes e no entendimento sobre como ocorre seus processos de aprendizagem, a fim de construir com o grupo novos conhecimentos e novas produções de sentidos”.

Passamos a abordar, então, a literatura como experiência, nos valendo do conceito trazido por Agamben (2008). O filósofo nos diz que a experiência não é aquilo que pode ser quantificado, como a tradição racionalista vem impondo, mas o que fazemos e que nos impacta, produzindo sentires e autoconhecimento.

Porque a experiência tem o seu necessário correlato não no conhecimento, mas na autoridade, ou seja, na palavra e no conto, e hoje ninguém mais parece dispor de autoridade suficiente para garantir uma experiência, e se dela dispõe, nem ao menos o aflora a ideia de fundamentar em uma experiência a própria autoridade (AGAMBEN, 2008, p. 23).

Para além de estatísticas e resultados previamente estabelecidos, pretendemos trabalhar a literatura como uma experiência coletiva entre os adolescentes/jovens, na qual, por meio do diálogo e da troca de ideias, eles possam explorar o que há de mais profundo em suas inquietações, promovendo transformações externas e internas. Para Agamben (2008), a experiência foi exteriorizada do homem, exposta em laboratórios e

⁷ Os educadores sociais são os que se envolvem com a educação não formal que, de acordo com Gohn (2011), é aquela que vem para complementar a educação formal, contribuindo para a formação cidadã do sujeito. Os educadores sociais se baseiam no diálogo e na troca de experiências para fazer com que os educandos alcancem outros níveis de compreensão cultural, social e política.

experimentos que só revelam dados frios e não demonstram a interioridade presente na raiz de cada experiência individual do sujeito. Nesse sentido, a fantasia e a imaginação também são excluídas, deixando lugar só para o que pode ser calculado e racionalmente exposto.

Assim como nos fala Kramer (2009, p. 33), ao também abordar a literatura como experiência a partir de Agamben:

O leitor leva rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato — isso torna a leitura uma experiência. Sendo mediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la, redirecioná-la.

A partir dessa perspectiva, o certo e o errado não têm mais lugar no compartilhamento de informações, assim como as dicotomias que minimizam os pensamentos e ideias. Estaremos abertos para dialogar com os adolescentes/jovens, provocando-os a buscar cada vez mais fundo impressões, intuições e sentimentos. Para Kramer (2009), é a partir daí que reconheceremos novamente valores esquecidos atualmente como generosidade, solidariedade, coletividade, além da escuta atenta para a história do outro. “O que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente onde a leitura é partilhada e onde, tanto quem lê quanto quem propiciou a leitura ao escrever aprendem, crescem, são desafiados” (KRAMER, 2009, p. 35).

Nossa proposta se baseia em trabalhar a adolescência/juventude como construção social, levando em consideração as especificidades e perspectivas dessa fase. Para isso, partiremos de experiências sensíveis para mobilizar os adolescentes/jovens a encontrar na literatura, por meio das práticas educativas, outras formas de afetamentos e novos olhares para si e para o outro.

*Eu não caibo mais nas roupas que eu cabia
Eu não encho mais a casa de alegria
Os anos se passaram enquanto eu dormia
E quem eu queria bem me esquecia*



1.4 Em busca de mapas que possam nos guiar

Para nos guiar nesta pesquisa/dissertação, utilizaremos o estudo de livros, periódicos, dissertações e teses para o embasamento teórico nos temas: Práticas Educativas; Adolescência/Juventude; Literatura; Experiências Sensíveis.

O viés da pesquisa é qualitativo que, segundo Uwe Flick (2004), é uma abordagem em que o método não pode ser separado do processo e do assunto em estudo. “A relevância específica da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais deve-se ao fato da pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2004, p. 17).

Já Minayo (1994) vai dizer que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, uma vez que, nas ciências sociais, se estudará um nível de realidade que não pode ser quantificado.

Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21).

Assim sendo, a pesquisa qualitativa se baseia na “escolha correta de métodos e teorias, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito da pesquisa e na variedade de abordagens e métodos” (FLICK, 2004, p. 20).

A produção de dados será feita a partir das oficinas com registros, em: fotos, filmagens e anotações⁸. Serão realizadas três oficinas, com três horas cada. Como as oficinas terão como protagonistas os adolescentes/jovens vivenciando experiências com o literário, fui em busca de métodos subjetivos, que pudessem me auxiliar na construção de mapas de sentidos e afetações, por isso, escolhi a cartografia e a pesquisa narrativa.

A partir da cartografia, colherei pistas que me auxiliem a habitar esse território ainda desconhecido, a partir de uma observação participante, que envolva empatia e afecção mútuas. Como explicam Barros e Kastrup (2015, p. 57):

Diferente do método da ciência moderna, a cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à

⁸ As fotografias dos adolescentes/jovens e seus relatos serão utilizados de acordo com a liberação de pais e responsáveis, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido e Autorização de Uso de Imagem e Som, que estão disponíveis nos Apêndices.

qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente.

Nesse sentido, o que se dá na pesquisa é experiência e processo. Um processo constante, que não se acabará com o final das oficinas, mas que continuará produzindo sentidos e inquietações nos participantes e nas pesquisadoras. Por isso, a atenção e a percepção serão itens importantes durante o trabalho de campo, o que me levará a perguntar: “Onde pousar a atenção/percepção?”. Tal questionamento se dará também no momento em que os dados serão analisados, a partir das fotografias, vídeos e gravações coletadas/produzidas durante as oficinas. “Não se trata de se deslocar numa cidade conhecida, mas de produzir conhecimento ao longo de um percurso da pesquisa, o que envolve a atenção e, com ela, a própria criação do território de observação” (KASTRUP, 2015, p. 45).

É a partir desse pensar processual, sugerido pela cartografia, que não abordamos os objetivos específicos diretamente nesta pesquisa/dissertação, já que eles podem se alterar ao longo da jornada proposta. Para fugir de delimitações, abraçamos o percurso no qual estamos inseridas para problematizar, colher e aceitar ou descartar tanto objetivos quanto práticas propostas.

A pesquisa narrativa, por sua vez, como outra abordagem envolvendo subjetividade, auxiliará na análise das histórias de vidas, tanto minhas quanto dos adolescentes/jovens envolvidos na pesquisa. A junção de histórias de vida, arte e educação vai ao encontro da ideia de Martins, Tourinho e Souza: “Histórias de vida, arte e educação formam um tríptico no qual encontramos imagens de convergência, algumas apontando em direção ao comum e outras expandindo e abrindo para pontos que podem ser constantemente interrogados, transformados, rearranjados” (2017, p. 14).

A partir da pesquisa narrativa, se torna possível explorar mudanças sociais que envolvem os adolescentes/jovens participantes do estudo, além das alterações emocionais tão frequentes nessa fase da vida. Nas oficinas, o enfoque foi a produção de textos e a busca de outros olhares a partir dessas narrativas, investigando sentidos diferenciados.

Nesse encontro, o outro não é um sujeito estudado, objetivizado: somos ambos sujeitos em aproximação mútua, tentando nos compreender a nós mesmos como sujeitos que pensam e geram modos de compreensão — a partir de formatos narrativos — sobre as relações de poder hegemônicas que se dão apenas na profissão docente, na relação com as crianças e jovens e, em geral, na pesquisa educativa (HERNÁNDEZ, 2017, p.71).

Assim, a ideia de selecionar métodos subjetivos é contribuir para um aprendizado mútuo, de implicações entre participantes de pesquisa, para além da separação pesquisador/pesquisado, pesquisador/objeto de pesquisa. O objetivo é promover uma troca de experiências que toque em cada um, proporcionando experimentações diferenciadas do dia a dia.

1.5 Jogando com encontros sensíveis e amorosos

Em um primeiro momento, a definição das oficinas literárias foi feita de forma tradicional, pensando em início, meio e fim, com atividades previamente estabelecidas com o intuito de mobilizar os adolescentes/jovens, a partir dos conceitos de Práticas Educativas, Adolescência/Juventude, Literatura (fruição e jogo) e Experiências Sensíveis. Mas, ao longo desta pesquisa/dissertação, fui sendo lançada para diferentes direções, seja pelos participantes da pesquisa, pelo que acontecia no convívio com eles ou até mesmo pelas teorias que foram se delineando em meu processo. Por isso, leitor, deixaremos as formalidades um pouco de lado, e continuaremos nosso jogo.

Se você gosta de contos, sugiro que procure a página 87, na qual falarei mais sobre o texto “Hábito Nacional”, de Luis Fernando Veríssimo, como foi trabalhado e a participação dos adolescentes/jovens. É nesse momento que você também saberá mais sobre o encontro entre gerações, em que os participantes da pesquisa conversaram com idosos integrantes do CRAS para saber suas histórias de vida. Os textos foram incorporados à produção de artesanaria dos idosos, que fez parte da pesquisa “Artesania: formação cultural, construções identitárias e experiências sensíveis na terceira idade”, da pesquisadora Rita de Cássia Fraga da Costa. Eu e Rita pretendíamos, juntas, organizar uma exposição conjunta ao final do processo, apresentando as criações/produções dos adolescentes/jovens e dos idosos, como forma de refletir sobre a importância de uma pesquisa (entre)laçada⁹, que visa também à interatividade e à troca de experiência, entre pesquisadoras e participantes das pesquisas.

Para os amantes de poemas, uma boa pedida é pular para a página 56, em que os textos “O convite”, de José Paulo Paes”, e “Motivo”, de Cecília Meireles, foram

⁹ O termo (entre)laçada vem sendo usado no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (Nupae) para identificar as pesquisas que são realizadas em parceria, em que os pesquisadores se entrelaçam nos temas e campos de pesquisa para juntos promoverem o estudo.

explorados a partir de uma dinâmica de reconstrução de poemas e de criação de novas narrativas.

Se você ficou curioso pela crônica “Quando chorar”, de Clarice Lispector, dirija-se à página 72, em que ela aparece em uma explosão de sentidos e significados que permearam o encontro, revelando muito mais do que imaginávamos encontrar.

É importante saber que não pretendíamos ensinar os adolescentes/jovens a ler ou a interpretar. Trabalhamos com a perspectiva de leitura como experiência e produção de sentidos, realizada de forma coletiva, assim como propõem as prerrogativas do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler). É do programa que vem a ideia de “círculo de leitura” ou “roda de leitura”, que respondeu às nossas necessidades, rompendo limites e objetivos previamente propostos. “Assim, o Círculo de Leitura preza pela diversidade de interpretações. A atividade é um meio de vivenciar radicalmente os processos de construção de significados aos textos e, também, testemunhar o ato criativo de interpretar, feito por outras pessoas” (SILVA, 2008, p. 69).

Ao chegar no primeiro dia de oficina, com um roteiro a ser cumprido, já fui surpreendida por muitos ‘nãos’, ‘não sei’ e negativas para participar das atividades. Precisei ir em busca de ferramentas que me aproximassem dos adolescentes/jovens, estabelecendo a confiança que necessitávamos para o trabalho. Assim como nos diz Garcia (2009, p. 19): “A prática da fala, o exercício da fala. A perda da vergonha do falar. A perda da vergonha de se expor, a perda da vergonha de ser. A afirmação de si mesmo. Um longo caminho, um longo processo”.

Aquele público jovem, com feição aparentemente desinteressada, precisava perceber que não sugeríamos caminhos fechados, previamente estabelecidos — mesmo que isso estivesse registrado no cronograma formal. Queríamos um mergulho profundo nos mares literários, em que se pode nadar em todas as direções. “É que na leitura compartilhada de um texto literário a possibilidade da invenção, da criação, está sempre aberta” (GARCIA, 2009, p. 20).

O percurso trilhado por eles e por esta pesquisadora/cartógrafa/escritora você verá ao longo dessas páginas que se seguem entre encontros e desencontros. Além dos poemas, crônicas e contos, exploramos outras formas narrativas, encenações possíveis e impossíveis, desbravamos bosques e quebramos paradigmas estabelecidos no início desta pesquisa/dissertação.

1.6 Planejando os próximos passos

Se você optar por uma leitura linear, o que é tranquilamente aceitável, o próximo passo é virar a página para ler: “Em busca da própria bússola: explorando ambientes e ferramentas”, em que contextualizarei o CRAS, explicitando também a ideia de adolescência, trazendo alguns autores para a discussão, assim como o detalhamento sobre a metodologia escolhida para a pesquisa.

Na página 54, é o momento para se abandonar a partir de: “Hora de se perder: mergulhando no mundo da literatura e das experiências sensíveis”, voltado para os conceitos de literatura, experiência estética, com a abordagem das oficinas e suas implicações na pesquisa/dissertação. A partir da página 86, com o título “Perder-se para se encontrar: um caminho sem fim”, fecharemos este percurso com indicações para um caminho que pode sempre continuar a ser construído.

2 EM BUSCA DA PRÓPRIA BÚSSOLA: EXPLORANDO AMBIENTES E FERRAMENTAS

[...] Mas o lugar da literatura não é a cabeça: é o coração. A literatura é feita com as palavras que desejam morar no corpo. Somente assim ela provoca as transformações alquímicas que deseja realizar¹⁰

No caminho de construção da pesquisa/dissertação, me perdi e percorri trilhas diferenciadas diversas vezes. Na primeira ideia, pensávamos em trabalhar com os presidiários da Penitenciária Industrial de Joinville. Vimos que a burocracia poderia atrasar nosso cronograma e partimos para outras opções: escolas municipais ou o Lar Abdon Batista. Em nenhum lugar encontramos a acolhida que procurávamos, até que o Centro de Referência da Assistência Social do Jardim Paraíso (CRAS) nos acolheu, pois como três participantes do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (Nupae) já estavam realizando suas pesquisas no espaço, então as negociações fluíram.

Nossa primeira visita, como pesquisadoras, ao CRAS, ocorreu no dia 18 de agosto de 2017. Eu e Rita de Cássia Fraga da Costa, por termos objetivo de pesquisa (entre)laçadas, fomos conhecer a instituição e sua equipe. Enquanto eu trabalharia com os adolescentes/jovens, ela atuaria com os idosos. Só havia ido ao bairro uma vez. Não lembrava muito da região e me impressionei com o crescimento. Mesmo com todo o estigma de violência, parece um bairro tranquilo.

Ao chegar ao CRAS, fomos recebidas por Danieli Lessak, uma das educadoras, já conhecida da Rita. Aguardamos um pouco para sermos recepcionadas pela Adriana Schneider, coordenadora do CRAS. A reunião se deu de maneira informal, com a explicação do escopo e dos objetivos das nossas pesquisas. Elas se mostraram satisfeitas e felizes com a oportunidade de realizar novas atividades com seus grupos de participantes.

Nesse encontro, mais uma necessidade de recalcular a rota. Depois das férias de julho, os grupos de adolescentes/jovens haviam diminuído. No Jardim Paraíso, são disponibilizadas duas opções: segundas e quartas-feiras, à tarde, e segundas e terças-feiras, de manhã. Como tinha aula, minha preferência era pelo grupo da manhã, justamente o que precisaria esperar para receber novos participantes. Um golpe importante para uma pesquisadora ansiosa.

¹⁰ ALVES, R. **Educação dos sentidos e mais**. 9. ed. Campinas: Verus Editora, 2012.

Em seguida, ao explicar como se dariam as oficinas, mais um abalo. A educadora afirmou que, normalmente, eles têm pouca leitura e muitas dificuldades com a escrita. Já imaginava isso, mas, do jeito que ela falou, me fez pensar em alterações na estratégia de oficinas. Conversei com a orientadora e resolvemos manter o mesmo plano, sempre seguindo com as possibilidades abertas, caso alguma alteração fosse necessária.

No mesmo dia, Rita decidiu que suas oficinas com os idosos iniciariam no dia 5 de setembro. Depois disso, fomos conhecer o espaço. A sala em que os adolescentes/jovens se reúnem é bem confortável, com várias mesas, desenhos realizados por eles e uma caixa com livros. Visitamos as outras salas e chegamos ao almoxarifado, onde estão os materiais de expediente. Foi interessante, pois tinha muito material que poderíamos utilizar. A recepção do CRAS sempre tem público. Eles fazem diversos atendimentos, auxiliando os moradores em busca de benefícios e atualizações cadastrais perante o governo, além de outros auxílios e orientações.

Durante a conversa, me veio outra ideia, para ser discutida com a equipe da pesquisa: fazer um intercâmbio entre os grupos de idosos e adolescentes/jovens. Os adolescentes/jovens conversariam com os idosos, ouvindo suas histórias de vida, para posteriormente colocá-las em suas escritas. Ao final das oficinas, faríamos juntas, eu e Rita, uma exposição com produções dos adolescentes/jovens e idosos. A coordenadora afirmou que poderíamos realizar um fechamento conjunto, com um momento de confraternização.

Sou transportada para um tempo de dúvidas

Onde tudo começou

Quem sou? Quem serei? O que desejo?



2.1 Os CRAS no contexto nacional

Em 2004, o Brasil aprovou a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), com o objetivo de implementar o Sistema Único de Assistência Social (SUAS). É a partir daí que surgem os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) que, de acordo com a PNAS (2004), é uma unidade pública estatal, que atende em áreas de vulnerabilidade social, executando serviços de proteção social básica.

Entre os serviços oferecidos, estão: Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (Paif), que integra o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), onde se encaixam crianças, adolescentes/jovens e idosos, separados em grupos por faixa etária. Também é o espaço para que os moradores sejam orientados sobre os benefícios assistenciais e inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal.

Em 2007, a publicação do Governo Federal “CRAS: um lugar de fazer histórias”, registrava 4.005 unidades em funcionamento, distribuídas em 3 mil municípios, sendo que 3.200 eram financiados total ou parcialmente pelo Governo Federal e o restante por governos municipais ou estaduais. Até 2016, de acordo com o Censo do Sistema Único de Assistência Social, esse número havia passado para 8.240. Na Região Sul, estão 18,4% das unidades. Em Joinville, são seis CRAS.

2.2 A educação em espaços não formais

Nesta minha incursão pelo Mestrado em Educação, pedi licença para adentrar a área, permanentemente me perguntando: o que é educação? Auxiliada pela orientadora, colegas de mestrado e aulas, fui constituindo a colcha de retalhos que me designa como educadora. Trago comigo algumas características de minha área de formação inicial, o jornalismo, que me auxiliam nesse processo, tais como: curiosidade, gosto pela pesquisa, sensibilidade e olhar apurado para os detalhes. Mas, hoje, posso dizer que já me considero uma educadora, uma educadora em construção, que modela seu território para melhor responder às exigências que lhe aparecem.

Brandão (1995) ressalta que não há um único modelo de educação, que ela também está para além dos muros escolares e dos formatos pré-concebidos que idealizamos. A educação pode servir para compartilhar o bem comum ou para fortalecer hegemonias de poder. Nesse sentido, que tipo de educadores escolhemos ser? “Mesmo os

grupos que, como os nossos, dividem e hierarquizam tipos de saber, de alunos e de usos do saber, não podem abandonar por inteiro as formas livres, familiares e/ou comunitárias de educação” (BRANDÃO, 1995, p. 31).

Na antiguidade, a educação era um meio de repassar conhecimentos para a comunidade. Com as transformações sociais, o contexto se altera, com a separação de classes e fortalecimento das desigualdades sociais, uma vez que se volta para estudos diferenciados entre pobres e ricos, trabalhadores e nobres. Assim, como educadores, devemos nos perguntar: que tipo de educação estamos possibilitando? Processos que acolham o diferente e as culturas locais ou que imponham hegemonias de pensamento e padrões que envolvem estereótipos amplamente massificados? “A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa” (BRANDÃO, 1995, p. 47).

Sendo um campo repleto de possibilidades, a educação deve ser considerada para além do ensino de técnicas e métodos, como um espaço para a humanização. Neste momento, Paulo Freire (1980) torna-se guia para o debate, pois dizia que a educação deveria contribuir para que o homem passasse de homem-objeto para homem-sujeito.

E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição (FREIRE, 1980, p. 57).

Freire (1980) falava a partir de uma sociedade em transição. Saíamos de uma sociedade fechada que tinha seu poder centrado nas elites para uma ruptura. A ruptura se deu principalmente pelas alterações econômicas e pela industrialização. Como abarcar tais mudanças? Como promover uma educação que respondesse adequadamente a tais necessidades? Era preciso apostar em diálogos que fortalecessem a liberdade de pensamento e dessem espaço para aqueles que se sentiam excluídos.

A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões (FREIRE, 1980, p. 60).

Aqui, Freire demonstra sua atualidade, principalmente, em um momento em que vivenciamos tantos desmontes, que priorizam as elites em detrimento da qualidade dos serviços que abarcam as classes mais pobres. A educação se vê cada vez mais interpelada com projetos como “Escola sem partido” ou com ideias polêmicas como a ideologia de gênero. Justifica-se, ainda mais, a necessidade de uma educação sensível, que promova a emancipação dos cidadãos e permita que reflitam sobre suas realidades.

O CRAS, nesse sentido, é um espaço não formal de educação que, como se volta para a assistência social, tem, por objetivo, justamente, contribuir para a emancipação dos adolescentes/jovens e familiares que participam de suas atividades, com o intuito de desenvolver o senso crítico perante a sociedade. Segundo Gohn (2007, p. 14), a educação em espaços não formais é associada à ideia de cultura, estabelecendo relações com a comunidade na qual está inserida. Ainda para a autora, o profissional que atua nesses espaços — o educador não formal:

[...] tem um papel de animador do grupo: ele deve despertar os participantes para o contexto em que vivem, o processo de formação histórica e cultural de sua comunidade e o processo de constituição de si mesmos, desafiando-os a investigar mais a fundo a própria realidade — tanto social como individual. O produto gerado nas atividades é o reflexo desse despertar e dessa investigação (GOHN, 2007, p. 14).

Além disso, como Gohn (2007) afirma, a educação não formal ocorre em “mão dupla”, impactando tanto educadores quanto educandos. Como pesquisadores, inseridos no contexto social de uma pesquisa, também vamos em busca de aprendizados e conhecimentos, valorizando a troca de saberes contínua.

Assim, a educação não formal se relaciona com a formação dos seres humanos, independente de seus contextos culturais ou sociais. O educador deve estar atento para tais diferenças, com o intuito de acolher seus estudantes da melhor maneira possível, em suas principais dificuldades e necessidades.

Liberdade deve ser outra categoria também lembrada quando falamos da educação não formal, dada à força motivadora de suas práticas, geradoras de processo incentivador na busca e produção de saberes que podem vir a serem ferramentas importantes para os indivíduos aprenderem a fazer leituras próprias do mundo em que vivem, dos fatos sociais que os circundam (GOHN, 2011, p. 12).

Gohn (2011) aborda o contexto econômico e social que promoveu mudanças na realidade brasileira, destacando o advento de ONGs e entidades de terceiro setor. Assim como outros autores, ela critica a relação com o neoliberalismo e a ligação com empresas privadas, que acabam por buscar lucros e metas. No país, o estudo da educação não formal começa a se destacar em 1990. Organismos internacionais também se posicionaram estabelecendo documentos como “Declaração mundial sobre educação para todos” e “Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem”, determinados respectivamente por ONU e Unesco. Tais posicionamentos acabam gerando um tipo específico de qualificação, voltada para o mercado de trabalho, desenvolvendo características competitivas, individualistas e violentas.

Gohn (2011) separa a educação informal em dois tipos: aquela voltada à alfabetização e transmissão de outros conhecimentos, e o segundo que abrange a educação advinda do processo de participação social, que não se relaciona com os conteúdos da educação formal. É a partir deste segundo conceito que trabalharei nesta pesquisa/dissertação.

As ações interativas entre os indivíduos são fundamentais para a aquisição de novos saberes, e essas ações ocorrem fundamentalmente no plano da comunicação verbal, oral, carregadas de todo o conjunto de representações e tradições culturais que as expressões orais contém (GOHN, 2011 p. 111).

Nosso objetivo não é categorizar os tipos de educação entre melhores ou piores, mas abordá-los como complementares, assim como Gohn (2015). Para ela, a educação é um conjunto, que inclui os pressupostos formais e informais, como a cultura familiar, religiosa, de cada território ou classe social etc. “A educação não formal não é nativa, no sentido de herança natural; ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado” (GOHN, 2015, p. 16).

Nesse sentido, a arte tem espaço significativo na educação não formal, já que ela pode auxiliar na democratização da cultura e no desenvolvimento do pensamento crítico. “Os processos de aprendizagem na educação não formal ocorrem a partir da produção de saberes gerados pela vivência, por exemplo, na arte de tocar um instrumento ou desempenhar uma atividade — de dança, teatro, pintura etc.” (GOHN, 2015, p. 17). Nesta pesquisa/dissertação, essas vivências se deram a partir da literatura, da leitura e da escrita de textos, da contação de histórias e da dramatização de enredos, partindo de processos

de educação flexíveis que, como Gohn (2015) nos pede “valorizem o contexto do erro e da dúvida”.

2.3 A leitura e a escrita como experiência

Certo e errado não teriam lugar nas oficinas propostas. Isso era uma desconstrução que já vinha trabalhando em minha mente. Desde o início desta pesquisa/dissertação, soube que não iria atrás de respostas fechadas e pré-determinadas, afinal estava incorporando o método cartográfico. Com a observação das educadoras do CRAS, de que os adolescentes/jovens tinham dificuldades com atividades de leitura e escrita, isso ficou ainda mais forte, pois essa era uma afirmação quase definitiva. E na cartografia nada é definitivo, tudo pode simplesmente mudar de direção, mudar de pensamento. Então, segui em frente, pois ainda havia muitos caminhos a percorrer.

Como foi explicitado nas páginas anteriores, buscávamos a leitura e a escrita como experiência, a partir das emoções e sentimentos que iriam despertar nos participantes da pesquisa/dissertação. Assim como nos fala Jouve (2002, p. 19):

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente — talvez, sobretudo — sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção.

Sabia, por experiência própria, de estudante que fui e de amante da literatura, que precisaria desconstruir algumas noções, até em mim mesma. Não estava buscando interpretações fechadas, análises frias dos textos que eram apresentados, muito menos condecorações por leituras ou escritas consideradas ‘bem-feitas’. Iria trabalhar a partir da perspectiva de “leitura centrífuga”, explicitada por Jouve (2002), em que jogaríamos com os textos, ao mesmo tempo em que desconstruiríamos suas proposições.

Em vez de procurar uma coerência, a leitura, ao contrário, pode se preocupar em jogar com as oposições e contradições de um texto. De qualquer modo, é a prática do “desconstrucionismo”: não se trata mais de procurar unificar o texto relacionando-o com uma intenção, mas sim de fazê-lo explodir desconstruindo-o.

Explosão de tentativas, de frases, de significados. Explosão de sentimentos, de implicações, de afetamentos. Era isso que buscávamos e boa parte aconteceu, como o

leitor poderá verificar nas páginas seguintes. O medo de saber que trabalharia com ‘não-leitores’ me envolveu desde o início, mas, mesmo com as interrogações, optei por não desistir.

Será que eu falei o que ninguém ouvia?
Será que eu escutei o que ninguém dizia?
Eu não vou me adaptar, me adaptar



Parti da noção de Foucambert (1994), de que o estímulo à leitura deve continuar sendo feito ao longo da vida. Mesmo para mim, que me considero uma leitora, a experiência com os adolescentes/jovens demonstrou que o processo é contínuo, que necessita de estímulos e de alavancas que impulsionem o conhecimento.

Aprende-se a ler em qualquer idade e continua-se sempre aprendendo. A escola é um momento da formação do leitor. Mas se essa formação for abandonada mais tarde, ou seja, se as instâncias educativas não se dedicarem sempre a ela, teremos pessoas que, por motivos sociais e culturais, continuarão sendo leitores e progredirão em suas leituras, e outras que retrocederão e abandonarão qualquer processo de leitura.

Os adolescentes/jovens sabiam ler, foi o que identifiquei desde o primeiro encontro. Cada um com seu ritmo, com sua timidez, com suas características. Por pensar que partia de métodos comuns na escola, muitas vezes, se negavam a participar, até que pela provocação se arriscavam, demonstrando seus medos e dificuldades. “É preciso, pois, desescolarizar a leitura. Se a alfabetização era, por bons motivos, um aprendizado escolar, a leitura é um aprendizado social, da mesma natureza que o aprendizado da comunicação oral” (FOUCAMBERT, 1994, p. 116).

Nesse caminho, a escrita também apareceu, com suas linhas enviesadas, letras trocadas e palavras inacabadas, mas repletas de sentidos e significados, explicitando o que vinha lá do fundo da mente e dos corações daqueles adolescentes/jovens.

Eles sabiam escrever, mesmo que não seguissem a norma culta ou as formas tradicionalmente reconhecidas. Traziam uma série de conhecimentos sobre os gêneros, que eram explicitados no modo como organizavam as ideias. Assim como explica Foucambert (1994, p. 76): “Escrever é inventar algo ‘jamais lido’, porém a partir de uma teoria (na maioria das vezes implícita) que tenta organizar todos os componentes da experiência de leitor de quem escreve”.

Tudo era acolhido de forma sensível, sem correções ou observações, apenas com sentimentos e generosidade. O trabalho com a leitura e a escrita, nesta pesquisa/dissertação, visava também a emancipação desses sujeitos que, na maioria das vezes, são rotulados como incapazes. A ideia era mostrar que, sim, eles podem ocupar espaços nessas áreas e são capazes de criar.

Preocupar-se com a escrita é estender a todos, em todas as áreas, o poder de transformar e assim compreender o mundo, ou seja, estabelecer outros mapas desse mundo: é promover as condições da produção de textos; é a conquista desse status de poder que inclui a escrita como meio de pensar o real. É

impossível assumir o poder da língua sem compreender as relações sociais que conferem esse poder a ela (FOUCAMBERT, 1994, p. 81).

A leitura e a escrita, nesse sentido, fariam parte de nossa forma de viver naqueles encontros propostos. Mesmo parecendo distante, tinha como objetivo aproximá-las daqueles adolescentes/jovens, para que eles conhecessem suas próprias capacidades. Revirando passado, presente e futuro, tanto eu quanto eles mergulhamos em uma viagem sem volta, que nos modificava a cada nova situação. “Uma ação em favor da leitura inicia-se, portanto, por uma evolução do jogo social com o intuito de responsabilizar as pessoas em seu trabalho, seu lazer, sua vida social. Um grupo que vive é um grupo que lê, e não o contrário” (FOUCAMBERT, 1994, p. 135). Os adolescentes/jovens foram escolhidos para pensar/trabalhar a literatura, a leitura e a escrita e, ao longo do processo, percebi que tínhamos muito mais em jogo ali. Movíamos-nos em um espaço de vulnerabilidade social, que determinava os comportamentos, mas que, pelas atividades propostas, também iam se modificando, proporcionando outros alcances e territórios nunca antes explorados.

*As palavras me antecedem e ultrapassam,
elas me tentam e me modificam,
e se não tomo cuidado será tarde demais:
as coisas serão ditas sem eu as ter dito*

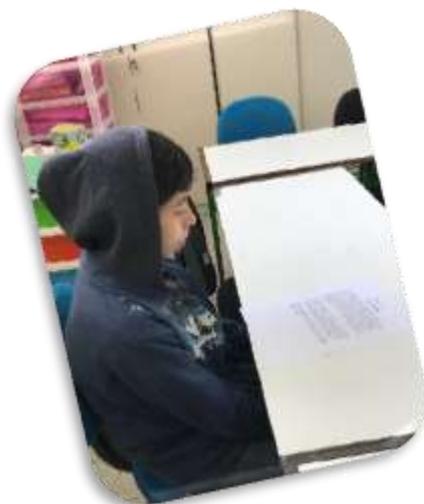


2.4 Quem são esses a quem vou ao encontro?

A espera e a paciência ajudaram a construir esta pesquisa/dissertação. De um mês ficou para o outro, a estreia das oficinas, na expectativa de que os adolescentes/jovens se interessassem em participar do grupo. Mesmo gerando angústia, foi um período rico de leituras e estudos, além da participação nas oficinas da colega Rita de Cássia Fraga da Costa, que realizava um belo trabalho com os idosos. As narrativas da terceira idade também foram me tocando, me preparando para o que estava por vir. É claro que, cogitamos algumas mudanças de plano, sempre pensando no famigerado cronograma. Ao final, conseguimos realizar as oficinas ainda em 2017, como havíamos planejado.

O primeiro dia em que entrei em campo e conheci a turma foi 23 de outubro, uma segunda-feira. Até aquele momento, não estava nervosa. Ao entrar na sala, vi seis pares de olhos que me esquadrinhavam para saber de onde vinha, o que fazia, o que pretendia e o que esperava deles. A partir daí o nervosismo repassou meu corpo inteiro. Ana Cristina Schreiber, também nossa colega de mestrado, era a educadora deles e nos deixou à vontade para iniciar a conversa. Lá estavam seis adolescentes/jovens, de 11 a 15 anos, para conhecer e conversar. Esse processo não foi fácil. No primeiro dia, precisei me despir de medos e preconceitos, para abarcar os afetamentos que eles emanavam. Por isso, a descrição abaixo é feita depois que as oficinas já se encerraram, em uma tarde semi-solarada de dezembro, em que deixei de lado o temor da página em branco e resolvi me arriscar no retorno à escrita desta pesquisa/dissertação. Entre os desenhos e as mensagens que eles me deixaram, mesclo minhas lembranças e percepções, para demonstrar, pelo menos, de maneira geral, a personalidade de cada um desses sujeitos que compartilharam o momento da pesquisa comigo.

Figura 1 - O grupo de adolescentes/jovens que nos recebeu



Fonte: Da Autora

Emylly – uma alma espevitada, sensível e carinhosa¹¹

No primeiro dia, Emylly foi a mais tagarela, entregando uma personalidade perspicaz e envolvente. Começou a prestar atenção em mim, depois que viu que poderia oferecer algo interessante a ela. Seu olhar me dizia: “lá vem mais uma atividade chata. Deixa eu continuar pintando meu desenho”. Emylly Kauany dos Santos Ferreira tem 11 anos. Mora no Jardim Paraíso com a mãe e dois irmãos mais novos, uma menina e um menino. Já morou com o pai, mas os dois não são mais casados. Ganhou uma bolsa de estudos para ingressar no Colégio Bom Jesus. Estava tendo dificuldades em aceitar por não possuir condições de bancar o deslocamento e as outras despesas. No segundo encontro, me trouxe uma flor e no final chorou muito porque não queria que fôssemos embora.

Raquel – a expressão em palavras e música

No olhar brincalhão de Raquel, era possível ver que ainda existia alegria, apesar das tragédias enfrentadas pela família. Com 9 anos, presenciou a morte da mãe, no Paraná. Hoje, com 13 anos, mora com a irmã Rafaela e outros parentes. Pediu para ser chamada de Raquel, mas seu nome é Joselaine Raquel Subtil de Lima. Ela se arriscou em todas as atividades e foi a que mais se revelou. Essas histórias vieram depois de muitas conversas durante as oficinas. Sua abertura gerava a abertura da irmã.

Rafaela – entre o desejo de ser princesa e a vida real

Com 15 anos, Rafaela era a mais velha da turma e a com maior cara de tédio a cada atividade que eu propunha. Com tatuagens rústicas e um piercing na sobrancelha, ela tenta se diferenciar da irmã (Raquel), que geralmente xinga ou desmerece. É essa mesma irmã que a fez se abrir a partir da terceira oficina. Sempre se negando a ler ou escrever, passou a fazer parte do processo a partir do texto de Clarice Lispector, que despertou uma série de sentimentos na turma.

Eric – o menino de capuz com muitos talentos

¹¹ Conforme explicitado na primeira parte desta pesquisa/dissertação, os nomes reais e as imagens dos adolescentes/jovens serão utilizados com base nos TCLEs assinados pelos pais e responsáveis.

O único menino da turma sempre estava encolhido no canto esquerdo, com o capuz verde ou azul lhe protegendo a cabeça. Era uma tentativa de ficar invisível, para não participar de nada, não escrever, não ler, não falar com aquela turma. Sobrinho de Raquel e Rafaela, todos moram na mesma casa. O capuz não conseguiu esconder os dotes de Eric Desidere de Lima, de 13 anos, para desenhar e escrever. Mesmo que demorasse, lá estava ele, produzindo com esmero sua atividade.

Gabriela – a menina que se pintava

Gabriela dos Santos Padilha era uma das mais inacessíveis. Com 12 anos, demonstrava bem as características dos adolescentes/jovens: camisas de bandas de rock, fone de ouvido, cabelo comprido e preto na frente do rosto. Mora com a mãe e o avô. O avô se separou da avó porque só brigavam. Faltou a algumas oficinas, mas, nas que esteve, participou de uma forma única, mesmo sem ler ou se expressar verbalmente, sempre escrevendo ou pintando braços e mãos, como a fazer tatuagens para se comunicar.

Pamela – adolescente tímida e criativa

Pamela (12 anos) foi a que menos teve frequência nas oficinas. Ela se apresentou a mim no segundo encontro, de uma forma tímida e desconfiada. Escondia, atrás dos longos cabelos pretos, um olhar questionador e desinteressado, como a demonstrar que não tinha forças para realizar as atividades previstas. Falava pouco, mas, por outro lado, se expressava muito no papel, principalmente por desenhos.

2.5 Mas o que é um adolescente?

No projeto, pretendíamos conceituar adolescentes a partir de uma ideia para além das questões fisiológicas e biológicas, abordando também sua construção social, tendo por base os estudos pesquisados. Foi assim que chegamos à classificação que vem sendo utilizada nesta pesquisa/dissertação: adolescentes/jovens.

Nas políticas públicas, existem alguns documentos que conceituam essas fases com base na faixa etária. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, atualizado em 2005, crianças são as pessoas com até doze anos incompletos e

adolescentes aqueles que estão entre 12 e 18 anos. Já o Estatuto da Juventude, promulgado como lei em agosto de 2013, define os jovens como pessoas de 15 a 29 anos.

De acordo com relatório da Unicef, de 2011, 11% da população brasileira era adolescente, o que correspondia a mais de 21 milhões de pessoas, com idade ente 12 e 17 anos. Para além de uma fase problemática, com mudanças físicas e emocionais, a adolescência é vista como um momento de busca de aprendizado, de um grupo que tem características próprias que devem ser respeitadas. “[...] é fundamental reconhecer que os adolescentes são um grupo em si. Não são crianças grandes nem futuros adultos. Têm suas trajetórias, suas histórias. São cidadãos, sujeitos com direitos específicos, que vivem uma fase de desenvolvimento extraordinária” (UNICEF, 2011, p 14).

Nesse sentido, o conceito de adolescência vai levar em conta a construção social e todo o contexto envolvido na vida dessa pessoa que já pode ser considerada uma cidadã. O relatório da Unicef aponta que o momento é vivenciado pelos adolescentes de várias formas, daí a necessidade de não se falar mais só em adolescência, mas em adolescências, no plural.

Bock (2007) faz uma revisão crítica dos conceitos de adolescência, percebendo que a fase foi, muitas vezes, abordada de forma naturalizante pelos estudiosos, levando em consideração um ideal de homem e deixando de lado as peculiaridades de perfis e sociedades diferentes. Para Bock (2007, p. 68): "A adolescência é vista como uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento".

Levando em conta as tendências naturalizantes, de uma busca pela essência, as práticas profissionais envolvendo adolescentes, para Bock (2007), partem de atividades que "ajudam no amadurecimento", adaptando os adolescentes ao que já existe. Assim, perde-se a oportunidade de propor políticas públicas para um grupo tão importante para a sociedade. "O que os nossos jovens estão fazendo, como estão se comportando deve ser compreendido como fruto das relações sociais, das condições de vida, dos valores sociais presentes na cultura, portanto como responsabilidade de todos que fazem parte de um conjunto social" (BOCK, 2007, p. 75).

Essa ideia, de adolescência como construção social, me levou a outras conversas e debates, que me fizeram chegar ao conceito de juventudes, no plural. Para isso, trago para esta conversa Dayrell (2003), para quem a juventude é repleta de imagens sociais, constituídas ao longo da história da humanidade e dos estudos de diversas áreas. Uma das visões preponderantes, trata a juventude como um "vir a ser", trazendo uma característica

negativa para o jovem, uma vez que ele não é nada além do que pode vir a se tornar. Nesse sentido, principalmente na escola, nega-se o presente do estudante, com o objetivo de focar em sua formação e seu futuro profissional.

Outra visão se relaciona aos movimentos dos anos 1960, em que a juventude foi caracterizada pela liberdade e pela transgressão, trazendo a noção de moratória. Mesmo estando preparado fisiologicamente para o mundo dos adultos, ao adolescente é dada uma moratória para que ele passe mais alguns anos "ensaiando" para a entrada no mundo de responsabilidades dos "verdadeiros" adultos.

No meio dessas análises, ainda existem aquelas que consideram a juventude como um momento de crise e de conflitos. O que Dayrell (2003) ressalta é que todos esses pontos de vista veem o jovem a partir de um prisma negativo. O que ele se propõe é estudar a construção dos jovens enquanto sujeitos sociais.

Dayrell (2003) entende a juventude como "condição social e um tipo de representação". Para ele, a adolescência não é um momento que termina ou uma fase de transição para a vida adulta, mas o início da juventude, em que diversas transformações estarão presentes, refletindo-se ao longo da vida. Tais transformações se relacionam diretamente com o contexto social dos sujeitos, o que o faz abordar a juventude no plural, abarcando a "diversidade de ser jovem existentes".

A experiência da pesquisa mostrou-me que ver e lidar com o jovem como sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações, é uma aprendizagem que exige um esforço de autorreflexão, distanciamento e autocrítica. A dificuldade ainda é maior quando o outro é "jovem, preto e pobre", essa tríade que acompanha muitos dos jovens como uma maldição (DAYRELL, 2003, p. 44).

Nos jovens pesquisados por Dayrell, ele identificou a negação de todos esses pressupostos associados à adolescência. Para eles, a adolescência não é um momento de crise, mas sim o fim da juventude e a entrada no mundo adulto, onde terão que batalhar pela sobrevivência, em um mundo que os exclui desde o nascimento.

Tais noções, que determinavam fases rígidas para estabelecer quando a criança passava para a juventude e da juventude para a idade adulta, vão se esvaindo com a modernidade, transformando-se em linhas tênues. O jovem começa a atividade sexual mais cedo, demora a sair de casa e a constituir família — o que antes eram consideradas características principais para a entrada na vida adulta.

A partir daí, a adolescência e a juventude precisam ser pensadas para muito além, envolvendo contextos históricos, culturais e sociais. Em sua tese de doutorado, Márcio de Freitas do Amaral (2015) faz o resgate de todas essas teorias e suas abordagens, apontando que: "A possibilidade de se pensar a juventude enquanto categoria social é permeada não por sua fixidez, mas pela possibilidade de seus arranjos, cada vez mais pluralizados" (AMARAL, 2015, p. 35). Para ele, é preciso superar o critério de idades para abarcar "as expressões culturais juvenis como uma possibilidade de compreender as juventudes a partir de suas práticas objetivas e simbólicas" (AMARAL, 2015, p. 51).

Outro ponto que não se pode deixar de lado, é o da vulnerabilidade social, muito presente no Jardim Paraíso e, principalmente, no público do CRAS. Essa categoria constitui também esses adolescentes/jovens, que se veem mergulhados em conflitos para os quais ainda não possuem maturidade e que os faz perder as esperanças e a inocência mais rápido do que deveriam. A tríade exposta por Dayrell (2003) de "jovem, preto e pobre" se faz muito presente nessas populações, pré-determinando seu futuro e suas escolhas.

É possível afirmar que os jovens estão entre as principais vítimas do tipo de desenvolvimento econômico e social observado nas últimas décadas, que aprofundou os problemas de exclusão. Assim, a condição juvenil, em sua dimensão de inserção social, torna os jovens mais suscetíveis de viver as dificuldades deste cenário. É na vivência das relações sociais do contexto em que estão inseridos que os jovens constroem definições de suas identidades, na esfera pessoal e social, a partir das experimentações que fazem nestas condições (AMARAL, 2011, p. 24).

Por condição juvenil, Dayrell (2007) vai entender o modo como a sociedade constitui e atribui significado a esse momento da vida e o modo como a condição é vivida de acordo com as diversas diferenças sociais.

No Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para a grande parcela dos jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo (DAYRELL, 2007, p. 1109).

Nesse sentido, Dayrell (2007) critica uma sociedade que joga muita responsabilidade sobre os adolescentes/jovens, sem lhes munir das ferramentas de que eles precisam, como políticas públicas e acesso a outros meios. Para ele, esse público tem uma grande capacidade para "transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados" (DAYRELL, 2007, p. 1112).

Abordando assim, nossos participantes das oficinas, pretendi dar-lhes condições para a criação de uma condição juvenil, em que expressassem suas identidades e falassem por si mesmos, não pelo que os outros desejam deles. Durante o processo, um dos principais pontos identificados era a negação em fazer as atividades propostas, com medo da avaliação ou do julgamento dos colegas, quando meus objetivos eram sua fruição e entrega. Mas essa é uma pequena observação, que será mais detalhada no Capítulo 3, em que contarei em detalhes as aventuras vivenciadas durante as oficinas.

2.6 Onde encontro a bússola e ela me encontra

Desde meu início no Nupae, em 2016, entrei em contato com a cartografia. Esse método tão diferente e distinto me chamou a atenção, principalmente por sua sugestão de envolvimento entre pesquisador/pesquisado e a imersão no campo de pesquisa. Tudo isso somado à possibilidade de poeticamente colocar os achados de pesquisa no papel. Sabia que ao entrar no mestrado precisava desse caminho e fui em busca dele.

A cartografia, nesse sentido, vai muito além da separação, comum no meio científico, entre pesquisas quantitativas e qualitativas. Com esse método, não estamos em busca de resultados numéricos ou dados rigidamente estabelecidos. Buscamos o que se dá no campo de pesquisa, a inter-relação entre pesquisadores, a entrega dos pesquisados, os olhares, os sentimentos, os sorrisos, os choros. Itens antes considerados incompatíveis com a pesquisa científica. “Eis, então, o sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas” (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015, p. 10).

O conceito de rizoma, um dos fundantes do método da cartografia, vem de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010), e se forma a partir da própria estruturação do que é um conceito para os filósofos franceses. Para eles, o conceito não surge do nada, nem se dá de maneira unilateral e sólida. Pelo contrário, é um todo composto de minúsculos pedaços, fragmentos dentro de fragmentos, responsáveis pela formação de uma ideia, que não deve, nunca, se cristalizar. “O conceito define-se pela inseparabilidade de um número finito de componentes heterogêneos percorridos por um ponto em sobrevoo absoluto, à velocidade infinita” (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 29).

Por isso, a cartografia se propõe ao acompanhamento de percursos, de observação cuidadosa do que o campo de pesquisa nos entrega, para a formação desses conceitos que

se difundem formando rizomas, envolvendo todos os que participam da pesquisa. Assim como falam Passos, Kastrup e Escóssia (2015, p. 13):

Apresentamos pistas para nos guiar no trabalho da pesquisa, sabendo que para acompanhar processos não podemos ter predeterminada de antemão a totalidade dos procedimentos metodológicos. As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa – o hódos-metá da pesquisa.

A busca pelos sentimentos, pela afetividade e pelo afetamento, não deve ser abordada a partir de uma análise piegas, do sentimento pelo sentimento, do clichê romântico ou do abuso de tais formas para sensibilizar os outros. Percepção, na cartografia, e a partir de Deleuze e Guattari (2010), se refere a outro estado, um estado que invade o corpo, fazendo-se dono dele, terremoto interno que mobiliza todas as forças para aquilo que acontece em determinado momento.

O que se chama “percepção” não é mais um estado de coisas, mas um estado do corpo enquanto induzido por outro corpo, e “afecção” é a passagem deste [146] estado a um outro, como aumento ou diminuição do potencial-potência, sob a ação de outros corpos: nenhum é passivo, mas tudo é interação, mesmo o peso (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 183).

Nesse sentido que Sueli Rolnik (2016) fala de uma cartografia sentimental, em um processo constante de formação e deformação de mundos, de sentidos. Para ela, o cartógrafo deve mergulhar com intensidade na atividade, pois: “Os afetos só ganham espessura real quando se efetua” (ROLNIK, 2016, p. 31).

Durante a pesquisa, seremos impactados por movimentos do desejo que envolvem o corpo vibrátil sendo tocado pelo invisível, os trejeitos, gestos e expressões, as intensidades que formam o plano de consistência e a criação do território existencial. Como pesquisadora, irei em busca da criação desse território a partir do que os pesquisados me propõem e do que proponho para eles, envolvendo nossas percepções, sentimentos e afetamentos. “O que define, portanto, o perfil do cartógrafo é exclusivamente um tipo de sensibilidade, que ele se propõe a fazer prevalecer, na medida do possível, em seu trabalho” (ROLNIK, 2016, p. 66).

Tal território não é estático, assim como o mapa que nos guia na cartografia não é definitivo. Trabalhamos com a territorialização e a reterritorialização, no processo constante de pertencimento e não-pertencimento a certas regiões criadas pela pesquisa. É por isso que já não se sustenta a separação entre pesquisador e pesquisados, entre sujeitos

e campo de pesquisa, entre emoção e razão, assim como destacam Deleuze e Guattari (2010, p. 132):

A desterritorialização e a reterritorialização se cruzam no duplo devir. Não se pode mais distinguir o autóctone e o estrangeiro, porque o estrangeiro se torna autóctone no outro que não o é, ao mesmo tempo que o autóctone se torna estrangeiro a si mesmo, a sua própria classe, a sua própria nação, a sua própria língua: nós falamos a mesma língua, e todavia eu não entendo você...

Daí que, pesquisa, em cartografia, é intervenção. O pesquisador está em constante intervenção, sabendo que o programado pode não funcionar, que será preciso recalcular a rota, mas que, nem por isso, sua pesquisa será fracassada.

Defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015, p. 30).

Nessa hora, outro questionamento nos surge: como colocar tudo isso no papel? Mais um mapa, um guia, é invocado para ajudar na aventura constante desta pesquisa/dissertação. A pesquisa narrativa vem nos ajudar a expor de maneira sensível tudo que presenciamos e nos chama a atenção durante o processo. Como outro método envolvendo subjetividade, a pesquisa narrativa auxiliará na análise das histórias de vidas, tanto minhas quanto dos adolescentes/jovens envolvidos na pesquisa.

Este método surgiu, a partir do momento em que Clandinin e Connelly (2015), ao estudar a educação, perceberam que era uma área que se preocupa com as pessoas e que, mesmo no campo científico, não deve perder essa característica de vista. "A vida das pessoas e como elas são compostas e vividas é o que nos interessava observar, participar, pensar sobre, dizer e escrever sobre o fazer e o ir e vir de nossos colegas, seres humanos" (CLANDININ, CONNELLY, 2015, p. 22). Não se pode perder de vista, para os autores, o caráter da experiência envolvido nos processos educacionais. É justamente esse ponto que também será mais abordado nas próximas páginas, a partir das experiências dos adolescentes/jovens nas oficinas (entre)laçadas com suas experiências de vida. A experiência, para os autores, trata-se do que ocorre não só com o sujeito, mas com seu ambiente social. Não é mais possível distinguir o que a constitui, os fragmentos se unem a partir de uma força intrínseca para formar o todo, a que chamamos experiência.

Para isso, Clandinin e Connelly (2015), conceituam três pressupostos que envolvem a pesquisa narrativa: pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); noção de lugar (situação). Em nossa imersão com a turma de adolescentes/jovens do CRAS, era possível ver esses três itens se combinarem para dar vida às experiências. A interação pessoal entre mim e eles, entre eles e os colegas e entre eles e seu meio social caracteriza um tipo de discurso. Ao mesmo tempo em que as histórias vêm cheias de cenas do passado, que se intercalam com o presente e, em algumas vezes, explicitam desejos de futuro. Tudo isso imbricado à situação e ao lugar, em se tratando de uma entidade do governo que os abriga e promove um tipo de pesquisa acadêmica que, em suas cabeças, pressupõe um modelo de comportamento. Esse espaço "tridimensional", como chamam Cladinin e Connelly (2015), em que tanto as experiências dos pesquisados quanto dos pesquisadores vão se fundindo é que complementam a narrativa e dão vida a uma história futura ainda a ser contada.

A pesquisa narrativa, então, dialoga com as ideias da cartografia, uma vez que se foca nos detalhes, naquilo que as histórias de vida trazem, com a possibilidade de reajustes e reaproximações, sem guias pré-determinados e rígidos.

Quando os pesquisadores entram no campo de pesquisa, eles experimentam mudanças e transformações, constantemente negociando, reavaliando e mantendo flexibilidade e abertura para uma paisagem que está sempre em transformação (CLANDININ, CONNELLY, 1997, p. 108).

Assim como a cartografia, a pesquisa narrativa é considerada pelos autores como uma forma de viver. “Viver em seu sentido mais geral e ilimitado” (CLANDININ, CONNELLY, 2015, p. 129). É nessa forma de viver que venho mergulhando desde a minha entrada no Nupae e, mais profundamente, com início do mestrado. Uma busca constante pelos olhares mais delicados, aqueles que não vemos na primeira mirada; atenção total às palavras menores, que consideramos insignificantes, mas que chegam grávidas de significados; foco nas pessoas também consideradas inacessíveis e excluídas da sociedade, tais como os adolescentes/jovens e idosos.

2.7 Caminhando para outros espaços

Caminhamos, assim, para o próximo percurso, em que abordarei as oficinas e as análises das atividades desenvolvidas nos encontros, explicitando mais sobre a literatura

e a cartografia. Para fechar e introduzir essa próxima fase, convido Alves (2012) para o debate, com a sua educação dos sentidos. O autor vai nos dizer que somos constituídos de uma caixa de ferramentas e uma caixa de brinquedos. A caixa de ferramentas é aquela que nos dá as características para enfrentarmos o “mundo real”. Já a caixa de brinquedos, ligada diretamente ao lado do coração, seria àquela destinada às coisas inúteis. “Os olhos que moram na caixa de ferramentas são os olhos dos adultos. Os olhos que moram na caixa de brinquedos são os olhos das crianças. Para ter olhos brincalhões, é preciso ter as crianças por nossas mestras” (ALVES, 2012, p. 24). O autor ainda completa dizendo que a função essencial da educação é a de ensinar a ver com esses olhos brincalhões de eterna surpresa. “[...] eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar para os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana” (ALVES, 2012, p. 24).

É em busca desses olhares brincalhões que estou indo, constituindo-me com o máximo de sensibilidade e abertura, para um mergulho profundo nas teorias e nas manifestações geradas a partir dos trabalhos propostos. Vamos ver que movimentos provoco nessa avalanche de ideias...

3 HORA DE SE PERDER: MERGULHANDO NO MUNDO DA LITERATURA E DAS EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS

“Uma poesia porque rima e mexe com o coração. Mexeu com o meu coração, me trouxe alegria” (Emylly)

Foi assim que Emylly me recebeu, no primeiro dia de oficina no CRAS, depois de ler os versos dos poemas “Motivo”, de Cecília Meireles, e “Convite”, de José Paulo Paes, que levei para a atividade. Em uma expressão rápida e sincera, ela me desconcertou, explicando o que pensava sobre poesia. Para quem foi para o campo de pesquisa esperando encontrar adolescentes/jovens que tinham dificuldades com a leitura e a escrita, essa intervenção já demonstrava que havia imaginado tudo errado.

A literatura, como já falei nesta pesquisa/dissertação, é uma das certezas em minha vida. Acompanha-me desde que comecei a ler; os textos literários estiveram presentes na graduação e, agora, também na pós-graduação. Por isso, ao escutar da equipe do CRAS que os adolescentes/jovens¹² não gostavam das atividades com palavras e leituras, me senti em branco, como uma página angustiada, à espera de frases que viessem dar cor e significado a sua essência. Tal angústia se dissipou nesse primeiro encontro, quando as palavras da serelepe Emylly me pintaram de nuances multicoloridas, fazendo meu coração pulsar com as possibilidades que se apresentavam à minha frente.

Como companheira de todo o meu percurso pedagógico, a literatura não poderia ficar de fora na pós-graduação, no curso de mestrado. Para isso, fui em busca de autores que me ajudassem a compreendê-la melhor. Em Roland Barthes (2006), encontrei a conceituação que precisava para esta pesquisa/dissertação. O autor francês fez muita diferença em minha graduação, quando também auxiliou na fundamentação da monografia. Agora, retomo a leitura deste velho amigo, para dialogar com outros autores em busca dos pontos que brilharam e brilham para mim durante a produção das oficinas, nas quais os adolescentes/jovens se manifestavam.

Barthes (2006) propõe um tipo de texto literário que é envolvido por sensações carnisais. Um texto que abala o corpo. Um gozo que sacode o físico, sem predeterminações, caracterizado pelo autor como texto de fruição. No planejamento das oficinas, meu objetivo não era ensinar conceitos literários ou gramática para a turma, mas sim, envolvê-

¹² Conforme explicitado no subtítulo 2.5.

los nessa percepção coletiva, em um mergulho mútuo, como também nos propõe a cartografia.

Para o mergulho proposto pela cartografia, o conceito de fruição de Barthes me ajudou, constituindo a chave de que eu precisava para mexer com os afectos e perceptos¹³ de cada integrante da oficina. Para Barthes (2007, p. 20): “[...] as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa”. Assim como o texto de fruição também é para ser sentido, a cartografia se faz com envolvimento de todo o nosso ser no campo de pesquisa.

Na primeira oficina, eram cinco os participantes, sendo Eric o único menino. Antes de iniciar as atividades, perguntei quem gostava de ler. A maioria disse que não. Ao serem questionados se gostavam de escrever, responderam: ‘pior ainda’. A excitação e a ansiedade do primeiro dia não me deixaram desanimar. A partir dessas respostas, fui buscar outros caminhos para acessar o que aquelas cabecinhas pensavam.

Selecionei os dois poemas abaixo. Recortei os versos e coleí em bombons, que foram deixados em uma caixa para que cada um pegasse dois. A ideia era que eles formassem novos textos a partir dos excertos, podendo completar com seus próprios pensamentos.

**Motivo
Cecília Meireles**

Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.

Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.

Irmão das coisas fugidias,
não sinto gozo nem tormento.
Atravesso noites e dias
no vento.

Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
- não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.

¹³ Afectos e perceptos são conceitos de Deleuze e Guattari (2010, p. 194), que dizem que: “Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles”.

Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
- mais nada.

Convite
José Paulo Paes

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

Corro

Para fugir de mim mesma

Em busca de novidades

Preciso me encontrar

Ou me perder?

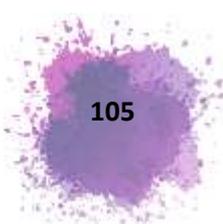


69

Será que eu falei o que ninguém ouvia?

Será que eu escutei o que ninguém dizia?

Eu não vou me adaptar, me adaptar



105

Como num jogo, cada um pegou seu chocolate e seus versos, foi lendo, tentando encaixar significados, juntando as letras e se perguntando onde iriam chegar. Para Barthes (2006), é nisso que se constitui a literatura, nesse jogo entre leitor e texto, entre as instâncias que o envolvem e o levam a construir novas atribuições a cada linha lida. “Não é a ‘pessoa’ do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute: que os dados não estejam lançados, mas que haja um jogo” (BARTHES, 2006, p. 9).

Na medida em que as leituras eram realizadas, vinham mais exclamações: ‘Ai, não vou saber isso aqui’. ‘Não entendi nada’. ‘Não gostei dessa daqui, porque não entendi’. ‘Não quero ler’. No momento, sentia um desconforto. Buscava caminhos para acessar as ideias dos participantes das oficinas, ao mesmo tempo em que tentava estabelecer diálogos. Ao refletir agora, depois da qualificação, em mais uma tarde ensolarada de 2018, percebo que a maioria do que planejei se mostrou incoerente. As chaves que pensei que abririam o espaço entre mim e os adolescentes/jovens travou na fechadura. Precisei aparar as arestas, ir em busca de outras alternativas, nem que fosse uma forcinha para arrombar de vez os obstáculos.

*Irmão das coisas fugidias,/Não sinto gozo nem tormento./Atravesso noites e dias
no vento/ (Cecília Mereiles)*

Esses versos chamaram a atenção, principalmente pela palavra gozo, que, no primeiro momento, foi atribuída por Joselaine ao sentido sexual. Conversando, fomos destrinchando tal significado e contamos com a ajuda da Gabriela, em um diálogo que nos levou à multiplicidade da palavra. Entrávamos, então, nesse tipo de leitura que propõe Barthes (2006, p. 19): “(...) não devorar, não engolir, mas pastar, aparar com minúcia, redescobrir, para ler esses autores de hoje, o lazer das antigas leituras: sermos leitores aristocráticos”.

Juntos, estávamos nos deslocando para lugares inesperados, assim como nos fala Barthes (2007, p. 26): “Deslocar-se pode pois querer dizer: transportar-se para onde não se é esperado, ou ainda e mais radicalmente, abjurar o que se escreveu (mas não, forçosamente, o que se pensou), quando o poder gregário o utiliza e o serviliza”. Fugíamos das interpretações para os quais o senso comum nos leva, buscávamos outros caminhos. Os próprios adolescentes/jovens me moveram a buscar outros olhares. Adotávamos a literatura assim como Barthes (2007) nos propõe, como representação de

um real não representável, a partir de uma “anarquia languageira”, em que se acolhe todos os tipos de linguagem, em que a literatura se define por sua escritura. “Entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor do comércio ou de ensino, mas o grafo complexo de pegadas de uma prática: a prática de escrever” (BARTHES, 2007, p. 16).

Não sou alegre nem sou triste:/sou poeta (Cecília Meireles)

Figura 2 - A página em branco pedindo para ser preenchida



Fonte: Rita da Costa

É chegada a hora de ler os textos para os colegas e ecoa um sonoro não. Emylly é a primeira a se arriscar, declamando um poema sobre o Saci-Pererê. Joselaine também se empolga e lê os versos, que me lembram os pequenos poemas que escrevíamos nos cadernos das amigas quando criança. Até que ela fala: esta última tirei da minha cabeça:

*“Quem julga não sabe ser julgado
Nem amado”*

A irmã Rafaela, sempre em seu encaixo, lê em seguida, rápido e baixo, até que outro verso chama a atenção e faz todos rirem:

*“Não gosta de mim? Ótimo!
Não sou capim pra agradar vaca!”*

Eles começavam a se deixar levar pela fruição do texto e pela fruição da escrita. Experimentando versos, rompíamos com as exigências e os paradigmas da literatura, aceitávamos o que acontecia dentro de nós e externávamos em textos. Sentimentos transbordando, sensações percorrendo os corpos e se refletindo nas narrativas. “Com o escritor de fruição (e seu leitor) começa o texto insustentável, o texto impossível. Este texto está fora-de-prazer, fora-da-crítica, a não ser que seja atingido por um outro texto de fruição” (BARTHES, 2010, p. 29).

Aos poucos, nos deliciávamos com o que ocorria na oficina, nos lambuzávamos com letras e versos. Os adolescentes/jovens enfrentavam as páginas em branco, expondo seus poemas e narrativas. Uns ainda permaneciam presos, outros mergulhavam de cabeça. Conversava com cada um deles para tentar incentivá-los a ir mais longe, a romper o medo e a explorar o mundo literário da forma que achassem melhor, sem finalidades ou exigências — o texto como texto de fruição.

Textos de fruição. O prazer em porções; a língua em porções; a cultura em porções. São perversos pelo fato de estarem fora de qualquer finalidade imaginável — mesmo a do prazer (a fruição obriga ao prazer; pode mesmo aparentemente aborrecer (BARTHES, 2010, p. 62).

Emylly se levanta e abraça Ana Cristina Schreiber, a educadora, e pronuncia: ‘Estou carente’. “Eu canto porque o instante existe e a minha vida está completa / Não sou alegre nem sou triste:/ sou poeta”. Os versos de Cecília Meireles estremecendo aqueles olhos, movendo o corpo no encontro do outro, para uma confraternização de sentimentos e afectos. “A fruição do texto não é precária, é pior: precoce; não surge no devido tempo, não depende de nenhum amadurecimento. Tudo é arrebatado numa só vez” (BARTHES, 2006, p. 62).

O olhar atento tentando identificar o que é preciso responder, o que será necessário fazer, o que essas pesquisadoras querem conosco? Rapidamente, um chiclete em formato de olho chama a atenção de todos. Reunimo-nos em torno de Rafaela, dona da guloseima estranha, para observar aquele olho de veias vermelhas e íris verde, com sabor cítrico, que vai se desmanchar em sua boca, trazendo ainda mais sensações. Mas Rafaela é uma

das que se negava a ler, a falar, a interpretar. Contribuiu para aumentar o número de não e não sei pronunciados durante a oficina.

Eles começavam a mostrar para mim seus poemas, iniciavam sua própria construção de identidade a partir da poesia. Assim como Paz (1982, p. 15) fala que poesia é: “Experiência, sentimento, emoção, intuição, pensamento não-dirigido”. Iniciávamos nosso caminho nesse terreno. Experimentando juntos, explorávamos outros lugares propiciados pelos poemas e pela poesia, compreendendo o poema como a criação e a poesia como a abstração.

Por outro lado, há poesia sem poemas; paisagens, pessoas e fatos podem ser poéticos: são poesia sem ser poemas. Pois bem, quando a poesia acontece como uma condensação do acaso ou é uma cristalização de poderes e circunstâncias alheios à vontade criadora do poeta, estamos diante do poético (PAZ, 1982, p. 16).

Os adolescentes/jovens me mostravam que, para além do que entendemos como “escrever e ler formalmente”, eram capazes de fazer poesia, porque eles mesmos eram poesia. “Cada poema é um objeto único, criado por uma ‘técnica’ que morre no instante mesmo da criação” (PAZ, 1982, p. 20). Além disso, as leituras dos poemas de Cecília Meireles e José Paulo Paes também estremeciam aqueles corações e mentes, quebrando paradigmas e trazendo outros olhares para a literatura. “A leitura do poema mostra grande semelhança com a criação poética. O poeta cria imagens, poemas; o poema faz do leitor imagem, poesia” (PAZ, 1982, p. 30).

Nesse sentido, cada vez mais abraçávamos a “anarquia languageira” proposta por Barthes (2007). Jogando com os textos, os adolescentes/jovens rompiam com as amarras para produzir algo novo e encantador. “O Texto contém nele a força de fugir infinitamente da palavra gregária (aquela que se agrega), mesmo quando nele ela procura reconstituir-se; ele sempre empurra para mais longe” (BARTHES, 2007, p. 34).

Ao mesmo tempo, nos aproximávamos, em busca da pista da confiança, conforme nos orienta a cartografia. Duas pessoas novas, eu e Rita, com atividades diferentes, provocando aqueles adolescentes/jovens a participar de um jogo nunca antes jogado.

A produção da confiança, portanto, requer dispositivos coletivos de pesquisa; não se trata de apelar para o imperativo “confiem!”. Os dispositivos precisam cultivar a confiança, pois confiança demanda tempo, temporalidade na qual se estabelece a sintonia efetiva e o engajamento de que nela se baseia, o que põe em questão a regulação dos vínculos na pesquisa, assim como a própria definição do seu domínio, isto é, de suas regras e acordos (SADE, FERRAZ e ROCHA, 2016, p. 85).

É por isso que, nesta pesquisa/dissertação cartográfica, tentamos não planejar nada com rigidez. Tudo era passível de mudança. Tudo podia ser alterado, de acordo com o que nos pedia o campo de pesquisa e seus sujeitos. O processo é “descentralizado” e “coletivo”, num compartilhamento de produção do conhecimento, para que o processo se torne sempre mais rico (SADE, FERRAZ e ROCHA, 2016, p. 69).

A contratação pressupõe a pesquisa como um evento em aberto, que não está completamente determinado, e para o qual alguns encaminhamentos só serão definidos de forma compartilhada com os participantes, gerando experiências de pertencimento e cultivando a confiança (SADE, FERRAZ e ROCHA, 2016, p. 87).

É o momento de voltar à mesa, de destrinchar os versos e ir em busca de suas significações. Temos uma caixa com material do Nupae que chama a atenção. Meu estojo, com diversos lápis e canetas, também é motivo de curiosidade. Paro para pensar que, enquanto tenho quatro tipos de lápis diferentes, eles precisam ganhar da escola para escrever. Um baque no coração, que vai ecoar durante os outros encontros e ao longo da minha vida.

Todos ao redor da mesa, em união e conversas. Um grupo que se constituiu há pouco tempo, com duas pesquisadoras novas, mas que, lentamente, vai ganhando confiança. Isso se dá, à medida em que as histórias de vida vêm à tona, trazidas principalmente por Joselaine e Rafaela. As irmãs contam que nasceram em Quedas do Iguaçu, da Vila Dias, e riem em conjunto. Não entendo e pergunto: o que tem a Vila Dias? Ana me responde: “É o Jardim Paraíso deles”. As meninas dizem que não, o Jardim Paraíso é bem melhor. Esses relatos nos fazem constituir o plano da experiência e nos ajudam a compartilhar a confiança do campo de pesquisa. “O que eu aprecio, num relato, não é pois diretamente o seu conteúdo, nem mesmo sua estrutura, mas antes as esfoladuras que imponho ao belo involtório: corro, salto, ergo a cabeça, torno a mergulhar” (BARTHES, 2006, p. 18).

Ao mesmo tempo em que nos abrigamos na cartografia, mais uma vez, nesses voos que damos ao redor dos objetos pousamos a atenção nos detalhes, naquilo que pisca e que cintila aos nossos olhos e aos nossos corações. “Quando a atenção pousa em algo nessa escala, há um trabalho fino e preciso, no sentido de um acréscimo na magnitude e na intensidade, o que concorre para a redução do grau de ambiguidade da percepção” (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015, p. 44).

Para seguir o cronograma, parto para apresentação das biografias dos autores, assim como a leitura dos textos completos. José Paulo Paes e Cecília Meireles foram criados pelos avós e isso chama a atenção, mas a conversa não se estende. Na ânsia de cumprir o “planejado” e como cartógrafa ainda inexperiente, interrompi um momento de abertura, em que nos aproximávamos a partir da história de cada um, para apresentar histórias de pessoas distantes, que eles conheciam naquele momento, mas que não faziam sentido para a experiência que começávamos a vivenciar.

Peço, então, que leiam seus textos. Entre poemas inventados, copiados, novas estruturas para os poemas apresentados, temos um texto que começa a ser tecido, assim como uma teia de aranha, um processo que se inicia no primeiro dia e ecoará até a última oficina. Um tecido onde estão sensações, sentimentos, um pouco de cada sujeito presente na sala, no lugar, no espaço, nos aromas e sentidos.

Texto quer dizer Tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa que o texto se faz, se trabalha através do entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido — nessa textura — o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia (BARTHES, 2006, p. 74).

O tear de um texto que nos envolve. A estruturação de um rizoma que nos interliga à pesquisa, que a faz se concretizar perante nossos olhos. O renascimento de pesquisadoras cartógrafas, que nasceram pela teoria e renasceram pela experiência. “Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados” (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p.10).

Começávamos a romper as hierarquias, a desfazer a imagem de um sistema enraizado, baseado em uma árvore que gera frutos, folhas e galhos. Passamos a nos constituir corpo rizomático, cada um contribuindo à sua maneira. Pesquisador e sujeitos de pesquisa misturados. Professores e estudantes em atitude dialógica. Tudo sendo contaminado por todos e todos contaminando a tudo.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 36).

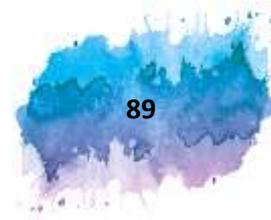
O início de um processo de territorialização e desterritorialização. Quem sou eu? Quem são eles? Quem somos nós pesquisadoras? Um sobrepondo o outro em uma construção que ainda não sabemos onde chegará ou se ao menos chegará a algum lugar.

Um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só.

Meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias.

E nem todas posso contar – uma palavra mais verdadeira poderia de eco em eco fazer desabar pelo despenhadeiro as minhas altas geleiras.

Por que estou tentando soprar minha vida na sua boca roxa?



3.1 Os poemas como obras abertas

Como cada dia/que é sempre um novo dia/Vamos brincar de poesia?(José Paulo Paes)

O convite para brincar com as palavras estava lançado por mim e reforçado por José Paulo Paes. Entre distrações, conversas e risadas as criações foram aparecendo. Algumas copiadas da escola, outras dos colegas e algumas soltas diretamente do coração. Além de trabalhar a partir da perspectiva de Barthes (2006), de texto de fruição e literatura como jogo, também foi acionado Umberto Eco (2003) para esta conversa, com o intuito de abordar seu conceito de obra aberta.

Assim, a “estrutura de uma obra aberta” não será a estrutura isolada das várias obras, mas o modelo geral (sobre o qual já se discutiu) que descreve não apenas um grupo de obras, mas um grupo de obras enquanto postas numa determinada relação frutiva com seus receptores (ECO, 2003, p. 29).

Os textos na íntegra foram, primeiramente, separados em versos, para que o grupo envolvido tivesse a liberdade de produzir suas próprias criações, em um jogo dialógico com os temas e os autores.

Neste sentido, portanto, uma obra de arte, forma acabada e fechada em sua perfeição de organismo perfeitamente calibrado, é também aberta, isto é, passível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração de sua irreproduzível singularidade. Cada fruição é, assim, uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original (ECO, 2003, p. 40).

É como diz Eco (2003, p. 43), ao estabelecer que tudo influencia o leitor no momento de sua leitura: “[...] inclusive, conforme seu estado de ânimo, ele escolherá a chave de leitura que julgar exemplar e usará a obra na significação desejada”. Nenhuma obra de arte, diz Eco (2003), tem um significado fechado, por mais que o autor a produza a partir daquela perspectiva. Os olhos, a mente e o coração de quem está do lado externo da obra que determinará por quais caminhos ele irá percorrer.

Nesse sentido, o autor produz uma forma acabada em si, desejando que a forma em questão seja compreendida e fruída tal como a produziu; todavia, no ato de reação à teia dos estímulos e de compreensão de suas relações, cada fruidor traz uma situação existencial concreta, uma sensibilidade particularmente condicionada, uma determinada cultura, gostos, tendências, preconceitos

personais, de modo que a compreensão da forma originária se verifica segundo uma determinada perspectiva individual (ECO, 2003, p. 40).

Na teoria, toda essa programação parecia plausível, mas a execução não foi no ritmo previsto. O grupo se negava a ler e tive que incentivá-los, sugerindo que lessem os versos de cada vez. Joselaine era uma das que primeiro escrevia, sem muito esforço. Os outros encaravam as folhas em branco à espera de alguma inspiração. Aproximava-me de cada um e conversava, tentando descobrir interesses e histórias que pudessem auxiliar na escrita.

Agora percebo que precisava demonstrar a literatura como experiência para eles, rompendo com a ideia de certo/errado comumente utilizada nesse tipo de atividade. “A leitura é portanto, ao mesmo tempo, uma experiência de libertação (‘desengaja-se’ da realidade) e de preenchimento (suscita-se imaginariamente, a partir dos signos do texto, um universo marcado por seu próprio imaginário)” (JOUVE, 2002, p. 107).

Eles precisavam se envolver de tal forma que a leitura implicasse em uma viagem que, por meio da ficção, refletissem sobre a vida real, ampliando as percepções de mundo a partir de um olhar sensível. Assim como nos fala Jouve (2002, p. 123): “Se a leitura é uma experiência, é porque, de um modo ou de outro, o texto age sobre o leitor”.

Antes da leitura, Gabriela me conta que a escola organizou um café dos poetas. Todos produziram poemas e foram convidados a ler suas criações. Ela me disse que escreveu um de seus versos para nossa oficina na hora, mas depois se contradisse falando que era de uma amiga. Revira os olhos, estala os dedos. Estará com medo do julgamento? O julgamento que também apareceu no verso de Joselaine? Ou o receio de agradar, assim como no verso divertido de Rafaela?

“Menina-mulher que sabe o que quer. Menina aprendiz que sabe ser feliz” (Gabriela)

O ser mulher aparecendo em sua produção. Como adolescente/jovem, vivendo a transição entre a infância e a fase adulta, Gabriela reclamou das atividades propostas nas oficinas, sempre se negando a participar. No entanto, a temática feminina, já exposta nesse verso, vai percorrer as narrativas esboçadas pela garota ao longo dos encontros. Uma preocupação constante com as mulheres da família, uma preocupação constante com o seu ser mulher em formação.

Por que seguir um rumo só?

Por que escolher um caminho e trilhá-lo para o resto da vida?

Não posso me conformar.

Meus sentidos me levam além.

Eles clamam por

arrebatamentos



Entrávamos cada vez mais em um terreno afetivo, o terreno de que precisamos para atuar com a cartografia. Durante as leituras, Emylly me abraça e me beija. Os versos refletindo em seu comportamento, em suas atitudes. “O toque pode levar tempo para acontecer e pode ter diferentes graus de intensidade. Sua importância no desenvolvimento de uma pesquisa de campo revela que esta possui múltiplas entradas e não segue um caminho unidirecional para chegar a um fim determinado” (KASTRUP, 2015, p. 43). Eles passam a me chamar de professora, o que também estremece o coração.

Um tempo outro, que necessita de pausas, de conversas aleatórias, antes das produções. Mas que também envereda por assuntos complicados, quando falamos das famílias, em que pais morreram, separaram-se, avôs matam as avós ou vivem brigando. A confiança que aumenta, o toque que se estabelece. A cartografia se fazendo presente e os indícios da pista dois, da atenção do cartógrafo nos movendo, ao misturar nas narrativas passado, presente e futuro, memórias pessoais, individuais e coletivas. “De modo geral o fenômeno do reconhecimento é entendido como uma espécie de ponto de interseção entre a percepção e a memória. O presente vira passado, o conhecimento, reconhecimento” (KASTRUP, 2015, p. 46). Estamos nos reconhecendo um nos outros. Já não somos pesquisadoras distantes, compartilhamos mundos, começamos o mergulho, somos recepcionados por esses adolescentes/jovens que se deixam levar, nos levando junto.

Uma série de emoções compartilhadas, foram disseminadas aos poucos, como uma chuvinha fina que começa a cair e, de um instante para o outro, se torna intermitente, nos inundando, diluindo-nos em suas águas correntes que lavam tudo que está grudado em nós. Gabriela mais uma vez chama a atenção. Durante todo o tempo da oficina, fica escrevendo no corpo, se marcando, delimitando um território que não se expressa no papel, mas no próprio corpo. Ela registra: “não sou feliz”. Não quer que só nós do CRAS vejamos, quer que todos vejam. Um papel não é o bastante. É preciso registrar na pele. Uma dor que dói por dentro e precisa ser externada. Os afetamentos presentes na sala. A formação de cartógrafas e de adolescentes/jovens que passam a se constituir a partir do que lhes sensibiliza. Um ato surpreendente, que vai ecoar para muito além desta pesquisa/dissertação:

Cartografar é conectar afetos que nos surpreendem e, para tanto, na formação do cartógrafo é preciso ativar o potencial de ser afetado, educar o ouvido, os olhos, o nariz para que habitem durações não convencionais, para além de sua função sensível trivial, ativando algo de suprassensível, dimensão de

virtualidade que só se amplia à medida que é exercitada. O cartógrafo, assim, vai criando corpo junto com a pesquisa (POZZANA, 2016, p. 63).

Figura 3 - Sou feliz? Não sou feliz?



Fonte: Rita da Costa

Nesse sentido, a arte, a partir da poesia, nos leva a lugares outros, em que a obra aberta nos dá liberdade para traçar caminhos antes nunca imaginados, que nos completam, nos questionam e passam a nos determinar. “A arte, mais do que conhecer o mundo, produz complementos do mundo, formas autônomas que se acrescentam às existentes, exibindo leis próprias e vida pessoal” (ECO, 2003, p. 54).

A arte mostra que pensa, assim como nos falam Deleuze e Guattari (2010, p. 80): “A arte não pensa menos que a filosofia, mas pensa por afectos e perceptos”. Filosofia, arte e educação se entrecruzando, uma auxiliando a outra, a analisar o caos que se dá nos movimentos do campo de pesquisa, nesse campo de experiência rico e vasto onde os conceitos se estruturam e se revelam. Sendo que os perceptos, como nos explicam Deleuze e Guattari (2010, p. 194), não estão mais atrelados às percepções, estão além dos que os experimentam. Assim como os afectos não se caracterizam mais como sentimentos, mas são inundados pelas forças que lhe atravessam.

As sensações, perceptos e afectos, são [155] seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e afectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 194).

Figura 4 - A escrita no corpo, a leitura, os olhares



Fonte: Rita da Costa

Estaríamos, naquele instante de primeiro encontro, construindo uma grande obra de arte? Seria o campo de pesquisa uma obra de arte? Se sim, seria o início de uma obra de arte aberta. Pronta para os mais diversos significados, preparada para se lançar ao mundo, desvinculando-se até desta pesquisadora/cartógrafa/escritora, que relata tais experiências. Uma mensagem que pode correr lugares indeterminados, divulgando as experiências do sensível e suas possibilidades. “Não é esta a definição do percepto em pessoa: tornar sensíveis as forças insensíveis que povoam o mundo, e que nos afetam, nos fazem devir?” (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 215).

3.2 Um caminhar pelas experiências e histórias de vida

“Há um tipo de choro bom e há outro ruim. O ruim é aquele em que as lágrimas correm sem parar e, no entanto, não dão alívio. Só esgotam e exaurem” (Clarice Lispector)¹⁴

¹⁴ Quando chorar. Clarice Lispector

Há um tipo de choro bom e há outro ruim. O ruim é aquele em que as lágrimas correm sem parar e, no entanto, não dão alívio. Só esgotam e exaurem. Uma amiga perguntou-me, então, se não seria esse choro como o de uma criança com a angústia da fome. Era. Quando se está perto desse tipo de choro, é melhor procurar conter-se: não vai adiantar. É melhor tentar fazer-se de forte, e enfrentar. É difícil, mas ainda menos do que ir-se tornando exangue a ponto de empalidecer.

Mas nem sempre é necessário tornar-se forte. Temos que respeitar a nossa fraqueza. Então, são lágrimas suaves, de uma tristeza legítima à qual temos direito. Elas correm devagar e quando passam pelos lábios sente-se aquele gosto salgado, límpido, produto de nossa dor mais profunda.

Homem chorar comove. Ele, o lutador, reconheceu sua luta às vezes inútil. Respeito muito o homem que chora. Eu já vi homem chorar.

“Não chora. O céu chora. Nós choramos. Os animais choram. Todo mundo chora. Eu chorava sempre porque estava triste” (Joselaine)

Palavras que se entrelaçam com experiências. Palavras que dialogam com os discursos dos escritores. Histórias que precisam ser contadas quase como catarse, uma libertação de sentimentos tão pesados para pessoas tão jovens. No segundo dia de oficina, 24 de outubro, fui recebida de forma mais acolhedora. Depois do impacto do primeiro encontro, tive uma noite para me recuperar. Saí da oficina me sentindo vazia. Não conseguia escrever, muito menos pensar, só sentir um turbilhão de emoções, sem saber ao certo como traduzi-las.

*“Mas nem sempre é necessário tornar-se forte. Temos que respeitar a nossa fraqueza”
(Clarice Lispector)*

Nós chegávamos quando eles estavam tomando café e fazendo alguma atividade de pintura ou artesanato. No segundo dia, já tínhamos algumas faltas, contando apenas com a presença de Emylly, Rafaela, Joselaine e Eric. Era o dia da crônica. Propus a leitura do texto “Não chora”, de Clarice Lispector, e a primeira manifestação foi: ‘É muito grande, professora!’. ‘É grande, mas vamos lendo devagar’, respondo. A ideia era, a partir da história contada por uma crônica, chegar às histórias de vida de cada um, que seriam escritas, depois coladas em um grande cartaz a ser exposto na sala.

Como já explicitiei nesta pesquisa/dissertação, meu objetivo não era ensiná-los a ler, a interpretar ou forçá-los a gostar de literatura. Pretendia promover um encontro entre aqueles adolescentes/jovens com os textos literários, despertando sentimentos, afetamentos e outros olhares. Possibilitar um tempo de leitura diferente, sem julgamentos, sem certo e errado, sem metas a serem atingidas, assim como nos fala Pennac (1993, p. 119): “O tempo para ler, como o tempo para amar, dilata o tempo para viver”.

Ao dilatar esse tempo para viver, teríamos a oportunidade de presenciar outros momentos, de alcançar sentimentos diversificados, para além de perguntas e respostas automaticamente respondidas. Pennac (1993) vai falar do dogma da leitura, que é repetido sem reflexão. Repete-se que é necessário ler, que a leitura é importante, mas esse discurso se torna vazio uma vez que não promove experiência para além de certas atividades com objetivos específicos. Não é assim que desejamos encarar a literatura. O leitor, para

Pennac (1993, p. 19): “[...] descobriu a virtude paradoxal da leitura que é nos abstrair do mundo para lhe emprestar um sentido”.

Emylly, como sempre a primeira a falar, diz que achou o texto triste. Conversamos sobre os diversos tipos de choro. Choro de alegria, de tristeza, de fome, choro de homem e de mulher. Assim como Clarice Lispector foi propondo em sua crônica. ‘Meu pai chorou muito quando viu a gente voltando de viagem de Minas Gerais. Ele chorava e beijava minha mãe. Que nojo’, exclama, rindo, Emylly. Rafaela e Joselaine falam sobre o pai do Eric que chorou quando brigou com a esposa. Para eles, assim como para Clarice, o choro masculino não é tabu.

Homem chorar comove. Ele, o lutador, reconheceu sua luta às vezes inútil. Respeito muito o homem que chora. Eu já vi homem chorar (Clarice Lispector)

Promover esse encontro, possibilitar esse tempo para viver com a literatura não é fácil. Além de reclamarem de o texto ser grande, muitos bocejos e olhares controversos surgiam durante a leitura. Rafaela demorou a se concentrar, sempre espiando os colegas de canto de olho. Na primeira oficina, se negou a ler. No segundo dia, se soltou mais, ousou falar em voz alta as frases propostas. Estávamos no início de uma transformação. A confiança foi sendo expandida e a vontade de integrar aquele grupo aumentando.

Ninguém se cura dessa metamorfose. Não se retorna ileso de uma viagem dessas. A toda leitura preside, mesmo que seja inibido, o prazer de ler; e, por sua natureza mesma — essa fruição de alquimista —, o prazer de ler não teme imagem, mesmo televisual e mesmo sob a forma de avalanches cotidianas (PENNAC, 1993, p. 43).

Mesmo que o grupo fosse composto por adolescentes/jovens, que cursavam a partir do quarto ano do Ensino Fundamental, considerados letrados, percebi que eram iniciantes no letramento literário. Por isso, exigiria de mim mais atenção e paciência, mais uma vez, sem insistir em respostas prontas, pois aqueles leitores, como Pennac (1993) nos diz, seguiam um ritmo próprio. “[...] não é necessariamente o ritmo uniforme de uma vida, seu ritmo de leitor aprendiz, que conhece acelerações e bruscas regressões, períodos de bulimia e longas sestras digestivas, sede de avançar e medo de decepcionar...” (PENNAC, 1993, p. 48).

Por outro lado, eles próprios reproduziam certos protocolos de leitura, estabelecidos pela escola. Uns perguntavam para os outros: ‘entendeu o texto?’. Ao

começar a leitura em conjunto, se corrigiam, principalmente aqueles que antes se negavam a ler, auto corrigiam os outros. O texto de Clarice Lispector foi lido por todos, em voz alta. Rafaela, sempre tentando escapar, falou que sua garganta não estava boa e deu uma risadinha. Como ocorreu no primeiro encontro, ela se comportava quase como um espelho da irmã. A partir do momento em que Joselaine começa a ler, ela também lê. Muitas vezes, as duas leem juntas, uma sobrepondo a leitura da outra. É neste encontro que Eric também se sente à vontade para ler. Vamos percebendo que, na verdade, eles gostam de ler, mas muitas vezes estão travados, como nos explica Pennac (1993, p.113): “É que o prazer de ler estava bem perto, sequestrado num desses sótãos adolescentes por um medo secreto: o medo (muito, muito antigo) de não compreender”. Assim como: “O homem que lê de viva voz se expõe totalmente aos olhos que o escutam” (PENNAC, 1993, p. 166). Caminhávamos para um lugar sem volta. Cada vez mais expostos uns aos outros, deixando para trás medos, preconceitos e negações.

Partimos para a escrita dos textos pessoais e cada um passa a se concentrar em suas histórias. Novamente, a Vila Dias, onde moravam Rafaela, Joselaine e Eric, é evocada como lugar violento, onde “todo dia tinha uma morte e barulho de tiro”. A experiência da morte é muito forte para esses três adolescentes/jovens, que presenciaram não só a violência urbana, mas uma tragédia pessoal, com a morte da mãe de Rafaela e Joselaine.

O texto de Clarice Lispector traz essas lembranças sobre tristezas e obstáculos enfrentados. Joselaine aborda novamente a questão da depressão. Escreve sobre o choro e tenta se desfazer da tristeza. Então, me sento ao seu lado para saber mais detalhes da morte da mãe. Com os olhos baixos e o semblante triste, passa a me contar que a mãe sofreu um Acidente Vascular Cerebral (AVC), quando ela tinha 9 anos. Só ficou um dia no hospital e faleceu. Ela e Rafaela, então com 11 anos, estavam sozinhas, sentindo a falta do alento materno e da segurança da presença de um adulto.

É pela escrita que me encontro.

Nela me desfaço e refaço.

É no partilhar experiências que vejo meu futuro.

Na troca de ideias e conversas, me reconheço

Figura 5 - Um olhar de lembrança triste compartilhada



Fonte: Rita da Costa

Rafaela não conseguia escrever. Colou uma fita adesiva na boca quando soube que teria que contar uma história própria. Ela se negava a falar ou ler desde o início das atividades. Agora, seu silêncio é expresso de forma mais enfática: colando a boca para que não emita sons. Como acessá-la? Como saber o que foi mexido dentro da adolescente/jovem, o que lhe tocou? O que lhe moveu? Era preciso buscar a polifonia que tocava dentro de Rafaela, fazê-la vibrar a partir de perceptos e afectos para então acessar sua subjetividade. Assim como nos fala Pimentel (2016, p. 11):

Esta voz percorre em silêncio os caminhos das nossas subjetividades. Não é uma voz exterior. É uma voz de dentro, que para ser ouvida exige de cada um de nós o despertar da beleza e que sepultamos ao acreditar cegamente nas verdades aparentes da técnica do pesquisar.

Figura 6 - A fita na boca para se negar a falar



Fonte: Rita da Costa

Mais uma vez, me deparava com o imponderável da pesquisa cartográfica. Nenhum guia me dizia como agir em tal situação. Era a partir da sensibilidade que deveria acessá-la. Aproximação e sentimentos unidos para um diálogo que se tornava impossível. “As sensibilidades necessárias à escuta, provocam a criação de outras formas de pensar com o outro, isto supõe os riscos de sair do lugar” (PIMENTEL, 2016, p. 11).

Sentei-me ao seu lado, comecei a fazer perguntas e conversar sobre o que ela gostava de fazer. Chegamos ao futebol e à escola.

“Eu gosto de jogar futebol, mexer no celular e odeio a escola” (Rafaela)

Depois de acompanhar à distância minha conversa com a irmã, lembrar a história da morte da mãe e ao ouvir o texto de Joselaine, me pede: ‘Professora, me dá uma folha nova pra escrever uma escrita mais criativa?’. Então, surge o novo texto:

“Sorria. É melhor que chorar. Não sei. Só às vezes porque um sorriso demonstra alegria, um gesto e até um olhar. Mas chorar é bom. As pessoas desabafam e não ficam muito magoadas. Elas expressam por choro. As lágrimas saem, todos os rancores, as mágoas. Tipo se expressam pelo choro” (Rafaela)

Enquanto o texto da irmã falava em não chorar, mas expressava seu sentimento de tristeza, Rafaela pede que o leitor sorria e encare o choro como algo bom, um tipo de expressão, que libera rancores e mágoas. Saíamos eu e ela de nossas solidões, estávamos novamente conectadas. Por um parágrafo, passei a conhecê-la melhor. Pelos gestos e atitudes, mudamos nossa forma de diálogo para promover a conexão. Um texto que revela seus anseios. Um texto que reflete o contrário da irmã. Um texto que revela Rafaela. Uma conversa entre Letícia, Rafaela, Clarice e tantos outros.

Escrever, assim como ler, é praticar sentidos para a solidão. É deter-se sobre o que está oculto na alma e exige revelação pública a partir da palavra. A palavra é uma forma de deter o tempo da sensibilidade, uma atribuição que diverge e difere a escrita da fala. A escrita prende a palavra. A fala libera a palavra de todas as amarras normativas da linguagem. A fala, no trabalho da escrita, das experiências de pesquisa, está nas presenças incorporadas na memória (PIMENTEL, 2016, p. 14).

“Então, são lágrimas suaves, de uma tristeza legítima à qual temos direito. Elas correm devagar e quando passam pelos lábios sente-se aquele gosto salgado, límpido, produto de nossa dor mais profunda” (Clarice Lispector)

Nesse momento, lembro de Walter Benjamin (1994) e de suas teorias sobre o declínio da narração na modernidade. A partir das guerras, os soldados começam a vir mudos. Não conseguem transmitir o tamanho das tragédias que vivenciaram. Como se aquilo tudo fosse maior do que eles próprios. Assim como o momento da morte, antes considerado o instante para repassar tradições e histórias, também foi se enfraquecendo, com a institucionalização e a obrigação da morte hospitalar. Mas para os adolescentes/jovens da oficina, a morte é justamente um dos pontos que os faz falar. Mesmo que no começo isso seja difícil, como identifica Benjamin (1994, p. 198): “Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências”.

Eles se negam a contar as histórias para os colegas e membros da família, mas quando me aproximo e os instigo, passam a falar. É assim que Joselaine me conta sobre a mãe. Enquanto Rafaela diz algumas coisas pontuais durante o relato e passa a olhar de maneira estranha para seu texto, que falava de futebol e da escola. "O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes" (BENJAMIN, 1994, p. 201).

A negação constante, da leitura, do compartilhamento dos relatos, me remete a Agamben (2008), quando fala de uma infância desprovida de palavras. Daquele momento em que o homem ainda não tem todos os meios para seus relatos, constituindo uma infância afônica, que dificulta o repassar de experiências.

Agamben (2008) parte do conceito de experiência explicitado por Benjamin, quando diz que as tragédias de guerra extinguiram a experiência humana. No entanto, vai explicitar que o homem moderno não precisa de mais tragédias desse tipo para abdicar das experiências. O próprio cotidiano repleto de acontecimentos e vazio de significados exaure todas as possibilidades de experiência.

As possíveis experiências são transformadas em meras observações, como quando viajamos ou visitamos um museu e ficamos presos às máquinas fotográficas. Era esse tipo de experiência que pretendia provocar nos adolescentes/jovens. Algo que os desprendesse de si mesmo, que os fizesse imergir em suas próprias histórias.

Por isso, se a sua condição é, objetivamente, terrível, jamais se viu porém um espetáculo mais repugnante do que uma geração de adultos que, após haver destruído até a última possibilidade de experiência autêntica, lança a sua miséria em face a uma juventude que não é mais capaz de experiência (AGAMBEN, 2008, p. 24).

Não tinha objetivo de ver aqueles adolescentes/jovens como sujeitos da experiência, no sentido explicitado pela ciência moderna por Agamben (2008), de serem considerados reprodutores do senso comum. Rompendo a hierarquia entre pesquisador/pesquisado, passo a prestar atenção em seus relatos, suas narrações, dando o peso necessário a cada frase que me é transmitida e que me toca o coração. "[...] a experiência é incompatível com a certeza, e uma experiência que se torna calculável e certa perde imediatamente a sua autoridade. Não se pode formular uma máxima nem contar uma estória lá onde vigora uma lei científica" (AGAMBEN, 2008, p. 26).

É nesse sentido que passo a pensar a partir da pista da validação, explicitada na cartografia. Já sabemos que não buscamos métricas nem objetivos fechados, mas como validar uma pesquisa a partir da subjetividade? Cada encontro desses, cada frase que emociona e cada texto refeito é uma pista de que estamos construindo um caminho.

Sem a distância suposta para a objetividade científica, a pesquisa cartográfica entende o conhecimento como produção da realidade e a pesquisa como um mergulho no plano da experiência na qual emergem o si e o mundo, aquele que conhece e aquele ou aquilo que é conhecido (PASSOS, KASTRUP, 2016, p. 210).

Agamben (2008) também aborda a cisão entre experiência/ciência, racional/irracional, inteligível/sensível, dialogando com os objetivos desta pesquisa/dissertação, de buscar a experiência sensível, sem objetivos métricos, mas com afetamentos e sensações que estremeçam o corpo e façam o coração acelerar. "Por isso a experiência agora é definitivamente algo que se pode apenas fazer e jamais ter. Ela não é nunca dada como totalidade, não é nunca inteira senão na aproximação infinita do processo global" (AGAMBEN, 2008, p. 44).

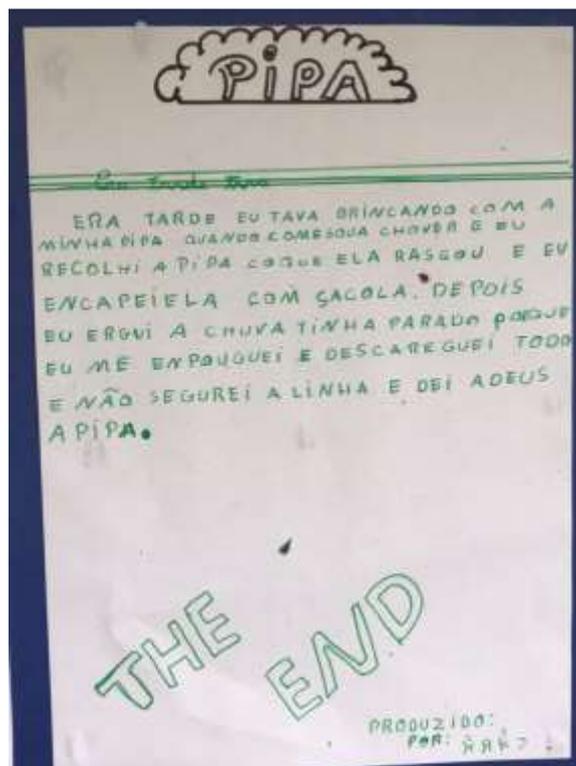
Para Agamben (2008), a linguagem tem papel essencial, tanto na constituição do sujeito quanto nesse processo de passagem da infância para um ser de experiência. Nas oficinas, é a partir dos textos lidos e escritos que os adolescentes/jovens vão se conhecendo e se deixando conhecer. No primeiro encontro, a maioria dos textos eram copiados, estavam na memória, trazidos de outros lugares, versos prontos, formatados.

Na segunda oficina, suas mentes começam a se movimentar, seus corações permitem que os sentimentos sejam expulsos. Temos textos autorais, repletos de experiências, sentimentos e afetações. “[...] vemos então que é na linguagem que o sujeito tem a sua origem e o seu lugar próprio, e que apenas na linguagem e através da linguagem é possível configurar a apercepção transcendental como um ‘eu penso’” (AGAMBEN, 2008, p. 56).

Eric, que se mantinha quieto, foi um dos que se concentrou para escrever uma história própria e o que mais se aproximou de um texto com características de crônica. Neste dia, ele chegou com as estruturas e os papéis para fazer duas pipas. Constantemente, mexia nelas, demonstrando uma ansiedade para deixá-las prontas. É um episódio com pipa que ele vai narrar. No texto, estão presentes as propriedades da crônica explicitadas por Sá (2001), como relato fiel às circunstâncias, importância para todos os elementos da narrativa, ritmo ágil, linguagem coloquial.

[...] o cronista capta esse instante brevíssimo que também faz parte da condição humana e lhe confere (ou lhe devolve) a dignidade de um núcleo estruturante de outros núcleos, transformando a simples situação no diálogo sobre a complexidade de nossas dores e alegrias (SÁ, 2001, p. 12).

Figura 7 - Uma história rica em detalhes



Fonte: Da autora

Antes de produzir algo, Eric sempre pegava uma régua, para fazer um texto com linhas retas, demonstrando apreço e cuidado. Neste dia, a palavra pipa veio em letras garrafais, como um título, para chamar a atenção. Sua narração tem início, meio e fim — fim este marcado pela expressão em inglês “The End”, muito comum em livros, filmes, jogos e outras peças artísticas. Eric se lembra de um episódio cotidiano e resolve contá-lo, registrando muito mais do que o ocorrido, mas seus sentimentos e suas familiaridade com a escrita. “[...] a observação direta é o ponto de partida para que o narrador possa registrar os fatos de tal maneira que mesmo os mais efêmeros ganhem concretude” (SÁ, 2001, p. 6). Para completar, Eric tem uma assinatura própria, derivada de um código que usa com os colegas, como se fosse um pseudônimo para suas criações. A assinatura ainda vem introduzida pelo “produzido por”, mais uma expressão comumente utilizada pela área artística.

Em sua timidez e relutância, Eric demonstrou no papel seu lado autor que se constrói e desconstrói não só nas oficinas, mas também fora delas. Uma produção com tempo próprio, que precisa de concentração máxima, que se esconde nos olhares furtivos e tímidos, mas que se revela de uma riqueza sem tamanho. Um brincar com a escrita e a

leitura que vai se anunciando prazeroso, assim como nos fala Sandra Corazza (2006, p. 22):

Brincar de escrever que tão-somente inventa e devém muitas escritas, abre o seu espaço a todas as espécies de eventos que aí podem ter lugar, a elementos que são heterogêneos, mas que se afectam cada um a todos os outros.

Vejo, mais uma vez, que estávamos imersos na pista da formação da cartografia, envoltos pelos regimes de corporificação e afetabilidade. Afetados pelo que lhe acontecia, os adolescentes/jovens expressavam no papel seus sentimentos. Eu, como pesquisadora/cartógrafa, por outro lado, procurava me abrir para esses inesperados, essas surpresas doces que me envolviam cada vez mais. Era preciso também que eu desaprendesse os saberes estabelecidos sobre crônica, produção de textos e correção textual, para aceitar o que aqueles adolescentes/jovens se esforçavam para me mostrar. Por baixo daquelas linhas e daquela escrita irregular, estavam uma série de perceptos e afectos.

Antes de aprender, trata-se de um desprender-se como dissemos, é preciso desmanchar a responsividade que nos liga à vida de forma desconectada com a experiência. O aprendizado é literalmente corporificado e criado; requer tempo e espaço, respiração, articulação, atenção, disponibilidade para o desconhecido (POZZANA, 2016, p. 57).

Começávamos a ficar disponíveis para aquele processo que nos abraçava. Deixávamos medo e vergonha de lado para mergulhar no universo da imaginação, dos sentimentos e da invenção. Estávamos iniciando a brincadeira no campo de pesquisa. “Mas, ao se situar disponível para o que passava, habita um tempo diferente daquele cronológico, sem espaços abertos para devires. Ele transita com afetos, vai do desejo ao medo, do compromisso à possibilidade de brincar” (POZZANA, 2016, p. 60).

Essa escrita inventiva, tanto desta pesquisa/dissertação quanto dos textos dos participantes da pesquisa, conforme nos dizem Passos e Kastrup (2016, p. 216), irão expor o mergulho na experiência da cartografia, demonstrando não só as partes boas, mas as tensões, os conflitos etc. “Em outras palavras, o processo de validação diz respeito à experiência dinâmica da pesquisa que concorreu para a emergência de certos resultados. A ideia é que o texto da pesquisa é, em última análise, a narrativa de sua própria experiência” (PASSOS, KASTRUP, 2016, p. 221). Assim, ao mesmo tempo em que ampliava meu contato com os participantes da pesquisa, me construía como

pesquisadora/cartógrafa para também, pela linguagem, me constituir, agora, como escritora.

Durante as oficinas, estávamos em nossa infância, como nos diz Agamben (2008), nos constituindo por meio da linguagem como sujeitos que dialogam de igual para igual, que se reconhecem e se afetam mutuamente. "Mas, a partir do momento em que existe uma experiência, que existe uma infância do homem, cuja expropriação é o sujeito da linguagem, a linguagem coloca-se então como o lugar em que a experiência deve tornar-se verdade" (AGAMBEN, 2008, p. 62). Se a experiência se dá por meio da linguagem, ela começava a nascer a partir dos textos propostos, dos textos produzidos e das narrações geradas pelas emoções evocadas em cada coração.

Pois a experiência, a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito (AGAMBEN, 2008, p. 59).

Figura 8 – União para expor os textos



Fonte: Rita da Costa

A ideia de fazer um cartaz com os textos se mostrou interessante durante o planejamento. Seria uma maneira de fazê-los perceber suas produções, percebendo-se autores e atores das próprias narrativas. Os textos foram colados, mas o que mais ficou evidente foi a reunião em torno do cartaz, o sentar no chão e se deixar levar. A escrita e o desenho fluindo juntas, em uma troca de saberes e experiências. Eles começavam a mergulhar e se deixar levar pela literatura, assim como nos fala Jouve (2002, p.137): “A leitura literária tem, portanto, um duplo interesse em nos mergulhar numa cultura e fazer

explodir-lhe os limites”. Todos juntos explodíamos paradigmas, construíamos outras regras, desconstruíamos ideias e partilhávamos nossas experiências em uma viagem fascinante sem roteiro e sem ponto final.

4 PERDER-SE PARA SE ENCONTRAR: UM CAMINHO SEM FIM

Através da experiência em pesquisa constituímos, às vezes sem saber, saberes estéticos expressivos que introduzem neste espaço (cheio de restrições, repetições e configurações do mesmo) vivências do extraordinário¹⁵

No encontro de 31 de outubro, terça-feira, tínhamos o desafio de dialogar com os idosos participantes das oficinas do CRAS. Propus que os adolescentes/jovens fossem entrevistá-los para saber sobre suas histórias de vida e, a partir daí, produzirem narrativas. A história de Dona Ana, contada por Gabriela, foi um dos pontos que me surpreenderam. Neste dia, estava sozinha pela primeira vez. Isso porque, minha companheira de pesquisa/dissertação, Rita de Cássia Fraga da Costa, também precisava se encontrar com seu grupo, os idosos. Depois das oficinas em parceria, me senti insegura, como no primeiro dia, em que a ansiedade me invadiu. A indecisão, o medo do encontro, o receio da atividade que iria propor... Vai dar certo? Devo alterar a proposta? Interrogações, interrupções, sentimentos e pensamentos em um imbrólio criativo, mas que não deixava de incomodar. Mais uma vez, os adolescentes/jovens me mostraram que a pesquisa cartográfica é feita desses inesperados, do surpreendente, daquilo que estremece o coração e nos faz pensar de formas diferentes.

(Sem título)

Dona Ana¹⁶ tem 64 anos de idade, tem dois filhos, nove irmãos, cinco netos. É viúva, nasceu no Paraná, em Pitanga. Mora em Joinville há 41 anos. Gosta daqui é tranquilo. Em dezembro desse ano vai fazer 30 anos que o marido morreu. Ela é católica, os filhos também são católicos. Ela está no CRAS há três anos.

Quando era mais nova morava no Paraguai. Trabalhou três anos em uma tribo de índios, 180 quilômetros dentro do mato. Lá, eles faziam artesanato, lavoura, roçavam o mato e derrubava com motosserra. Lá ela ajudou no parto de bebês. Tinha duas tribos, uma morena outra branca. Lá ninguém usava roupa, para eles era normal. Trabalhava ela e uma amiga chamada Anitta. Dona Ana brasileira e Anitta paraguaia, eram muito amigas, elas não visitam uma a outra mas se comunicam por WhatsApp. Dona Ana tem saudades da Anitta, saudades da tribo (Gabriela Padilha).

¹⁵ PIMENTEL, 2016, p. 8.

¹⁶ Os nomes dos idosos foram mantidos de acordo com a liberação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e da liberação de uso de imagem e som para a pesquisa: “Artesania: formação cultural, construções identitárias e experiências sensíveis na terceira idade”, da pesquisadora Rita de Cássia Fraga da Costa.

A pista do comum, na cartografia, se fazia cada vez mais presente. Chegamos a um estágio onde tudo era feito em conjunto, no qual a pesquisa se dá no coletivo, envolvendo todos os presentes. Como se desvencilhar disso, mesmo faltando apenas uma pessoa? Só uma pessoa não, pois Emylly, a mais espoleta e falante, também não estava e isso se refletiu desde o início. “O grupo implicado na pesquisa é mais do que um conjunto de pessoas e coisas reunidas, pois comporta uma dimensão fora-grupo ou dimensão da processualidade do coletivo” (KASTRUP, PASSOS, 2016, p. 18).

Já éramos esse fora-grupo, essa dimensão para além do espaço construído, uma processualidade que se estabelece e ocorre somente no coletivo. Era preciso aprender, naquele momento, ao longo da oficina, a trabalhar com esse imponderável, o inesperado tão presente nas pesquisas cartográficas.

A pesquisa cartográfica faz aparecer o coletivo, que remete ao plano ontológico, enquanto experiência do comum e, dessa maneira, é sempre uma pesquisa-intervenção com direção participativa e inclusiva, pois potencializa saberes até então excluídos, garante a legitimidade e a importância da perspectiva do objeto e seu poder de recalcitrância (KASTRUP, PASSOS, 2016, p. 19).

Curioso que, até esse dia, pensava que o que se estabelecia em minha pesquisa/dissertação se relacionava ao plano individual de cada adolescente/jovem. Estava enganada e não compreendia corretamente as pistas cartográficas já que, como grupo, também estabelecíamos um processo único, que nos constituía como um plano comum de abstrações, imanências e atividades. Assim como nos falam Kastrup e Passos (2016, p. 21): “É comum o que, na experiência, é vivido como pertencimento de qualquer um ao coletivo”.

Por outro lado, não havia ainda me desvencilhado do cronograma. Para este encontro, tinha separado o conto de Luís Fernando Veríssimo¹⁷, que falava, de forma

¹⁷ **Hábito Nacional. Luís Fernando Veríssimo**

Por uma destas coincidências fatais, várias personalidades brasileiras, entre civis e militares, estão no avião que começa a cair. Não há possibilidade de se salvarem. O avião se espatifará – e, levando-se em consideração o caráter dos seus passageiros, “espatifar” é o termo apropriado – no chão. Nos poucos instantes que lhes restam de vida, todos rezam, confessam seus pecados, em versões resumidas, e entregam sua alma à providência divina. O avião se espatifa no chão.

São Pedro os recebe de cara amarrada. O porta-voz do grupo se adianta e, já esperando o pior, começa a explicar quem são e de onde vêm. São Pedro interrompe com um gesto irritado.

– Eu sei, eu sei.

Aponta para uns formulários em cima de sua mesa e diz:

– Recebemos suas confissões e seus pedidos de clemência e entrada no céu.

O Porta-voz engole em seco e pergunta:

– E... então?

divertida e irônica, sobre as características do povo brasileiro. A partir da leitura, os adolescentes seriam estimulados a se encontrar com os idosos, entrevistá-los, para também contarem suas histórias. Muitas dúvidas surgiram, mas resolvi arriscar, mesmo que pensasse que eles não conseguiriam entrar em contato com os idosos. Mero engano, eles estavam mais engajados no processo do que eu imaginava...

Para que haja participação é preciso que haja experiência de pertencimento. Não basta que o pesquisador se proponha a fazer uma pesquisa participativa. É preciso também que os participantes queiram nela se engajar. Sem isso, a participação, no sentido forte do termo, não acontece, restando uma participação mitigada (KASTRUP, PASSOS, 2016, p. 28).

A vida de Soeni

A dona Soeni tem 65 anos. Mora em Joinville. Tem três filhos, dois netos. Veio de Pelotas. Tem dois irmãos e duas irmãs. Faz oito anos que mora aqui e ela aprende a fazer artesanato aqui no CRAS (Rafaela).

São Pedro não responde. Olha em torno, examinando a cara dos suplicantes. Aponta para cada um e pede que se identifiquem pelo crime:

- Torturador.
- Minha financeira estourou. Enganei milhares.
- Corrupto. Menti para o povo.
- Sabe a bomba, aquela? Fui o responsável.
- Roubei.
- Me locupletei.
- Matei.

Etetcetera. São Pedro sacode a cabeça. Diz:

– Seus requerimentos passaram pela Comissão de Perdão e foram rejeitados por unanimidade. Passaram pelo Painel de Admissões, uma mera formalidade, e foram rejeitados por unanimidade. Mas como nós, mais que ninguém, temos que ser justos, para dar o exemplo, examinamos os requerimentos também na Câmara Alta, da qual eu faço parte. Uma maioria esmagadora votou contra. Houve só um voto a favor. Infelizmente, era o voto mais importante.

– Você quer dizer...

– É. Ele. Neste caso, anulam-se todos os pareceres em contrário e prevalece a vontade soberana d'Ele. Isto aqui ainda é o Reino dos Céus.

– E nós podemos entrar?

São Pedro suspira.

– Podem. Se dependesse de mim, iam direto para o Inferno. Mas...

Todos entram pelo Portão do Paraíso, dando risadas e se congratulando. Um querubim que assistia à cena vem pedir explicações a São Pedro.

– Mas como é que o Todo-Poderoso não castiga essa gente?

E São Pedro, desanimado:

– Sabe como é, Brasileiro...

Estava permanentemente ocupada em querer e não querer ser o que eu era, não me decidia por qual de mim, toda eu é que não podia.

Ter nascido era cheio de erros a corrigir.

Tomava intuitivo cuidado com o que eu era, já que eu não sabia o que era, e com vaidade cultivava a integridade da ignorância

A vida de João Ricardo

Seu João mora em Joinville. Tem 67 anos. Nasceu em Tubarão. Faz 40 anos que mora aqui. Tem uma filha e não sabe se tem netos. Nasceu em 1950 e faz aprendizagem aqui no CRAS também (Rafaela).

Figura 9 - Troca mútua de histórias



Fonte: Da autora

Continuava partindo da teoria para depois ir para a prática, mesmo que essa prática se mostrasse vazia. Perguntei se eles sabiam o que era conto. Joselaine rebateu rapidamente: conto de fadas? Falei sobre algumas características do conto e da importância de contar histórias. A palavra unanimidade, presente no texto de Veríssimo, causa gaguejos. Em vez da correção, brincamos com a palavra, fazendo um trava-línguas, cada um tentando pronunciar da forma correta e de maneira mais rápida. Todos caindo na gargalhada. Mais uma quebra de paradigmas, mais um tijolo do muro pesquisador/pesquisado derrubado. Caminhávamos para um espaço de saberes mútuos, sem competição, nem benefícios. “Por outro lado, a inclusão dos diferentes sujeitos pode se fazer por uma transversalidade que desestabiliza a verticalidade que distingue e separa quem conhece do que é conhecido” (KASTRUP, PASSOS, 2016, p. 31).

A leitura, no terceiro encontro, ocorreu de forma mais tranquila. Mesmo com as reclamações comuns de que o texto era grande, todos participaram. Desta vez, estavam Eric, Rafaela e Joselaine, além de Gabriela, a única que ainda se negava a fazer a leitura em voz alta. Eric, antes calado, lia constantemente. Estabelecemos uma prática que já era reproduzida por eles: cada um lia até o ponto final.

A vida de José

Seu José tem 62 anos. Mora aqui há 12 anos. Mora no canto do rio. Tem dois filhos, sete netos. Nascido no Paraná no dia 10 de janeiro de 55. É viúvo. Foi pescador por oito anos e se inspirou a fazer um barco no isopor (Eric).

Figura 10 - Lembranças de um pescador



Fonte: Da autora

Apresentei Veríssimo e falei que ele era o único dos autores estudados ainda vivo. Pedi que contassem, a partir da data de nascimento, a idade dele. Começaram a chutar. Tentei incentivá-los a calcular. Assim como na leitura, apresentaram dificuldades para o raciocínio lógico. Juntos, contabilizamos de 10 em 10 anos, até chegar à idade: 81 anos.

Um autor idoso para um encontro com idosos. Uma feliz coincidência que veio à minha mente somente agora, no momento da escrita desta pesquisa/dissertação, em uma tarde cinzenta de fevereiro de 2018. Explico o que terão de fazer. ‘Que legal!’, exclama Joselaine. Eric bate com a cabeça na mesa e faz uma careta quando saio para verificar se o grupo da terceira idade está pronto.

Gabriela pergunta como entrevistá-los. Dou algumas dicas: perguntem nome, idade, cidade em que nasceram... Sento-me ao seu lado. Ela me diz que não fala porque não tem ninguém para ouvi-la. Digo que posso escutá-la. Ela rebate afirmando que só sairei do CRAS amanhã. ‘Tem muita história, do meu pai, da minha mãe. Eles só brigam. Estão se separando. Separaram este ano’. É a primeira vez que ela se coloca e somos interrompidas pelas perguntas dos outros participantes.

Hoje, percebo que deveria ter dado mais atenção a este momento, mas como uma pesquisadora/cartógrafa iniciante não tive sensibilidade o bastante para perceber a importância daquele diálogo. Remeto à pista da formação do cartógrafo, em que a corporificação e a afetabilidade estão em jogo. “A palavra encarnada, assim como uma mão, toca e é tocada quando partilhada” (POZZANA, 2016, p. 54). Gabriela havia,

finalmente, sido tocada. As palavras começavam a sair e mereciam um toque partilhado do outro lado que, infelizmente, foi rápido demais.

É por isso que, na cartografia, de acordo com Pozzana (2016), devemos sempre nos perguntar, nos indagar, se estamos abertos e sensíveis para o que está acontecendo no campo, para como este campo está se movendo, pois, a formação do cartógrafo se dá, justamente, nesse processo, nesse intermezzo de experiência.

O pesquisador articulado vai a campo e move-se com ele para aprender; há um cultivo mútuo entre ele e aquilo que se faz presente no campo. Aqui o manejo da investigação se faz inseparável do manejo convocado em campo. Não há nada de interessante em um sujeito “sozinho”; um sujeito é interessante quando ressoa com outros, é colocado em ação por novas entidades cujas diferenças são corporificadas. Assim, a articulação não significa a habilidade de falar com autoridade, mas sim de falar em conexão com o plano de afetos (POZZANA, 2016, p. 59).

Esse ressoar entre nós duas foi interrompido pela necessidade cronológica de executar a atividade, mas, avaliando por outro ângulo, com pranchetas em mãos e algumas perguntas anotadas, eles foram estabelecer esse ressoar com os idosos, outros sujeitos, com idades e épocas bem diferentes, mas com um ponto em comum: o partilhar do espaço do CRAS. Como o grupo da terceira idade era maior, quase todos tiveram que conversar com mais de um integrante. Foi surpreendente vê-los abordar os idosos, a maioria sem medo ou vergonha. Os que sentiram alguma dificuldade, passei ajudando, sugerindo alguns temas para a conversa ou, até mesmo, apresentando-os, já que também conhecia os idosos. Eric e Gabriela permaneceram conversando com os mesmos idosos. Gabriela demorou bem mais e foi a última a voltar à sala. A vontade de escutar e de perguntar havia brotado em seu ser e ela utilizou todo o tempo possível para escutar dona Ana.

Quando retornam, estão mais calmos, concentrados em escrever as histórias que ouviram. Querem me contar. Afirmam que gostaram da atividade. Joselaine se empolga e começa, mais uma vez pelo título: ‘Vivências de dona Terezinha’. Ela sempre tem ótimas ideias, como se o título já fizesse parte do corpo do texto, já estivesse em sua cabeça por mais tempo.

Vivências de dona Terezinha

Dona Terezinha tem 64 anos. Hoje, dia 31 de outubro, ela está fazendo artesanato. Ela veio para Joinville faz 30 anos. Ela tem quatro filhos. Ela nasceu no dia 6 de abril de 1953. Terezinha acha que Joinville é bom. Os filhos são casados.

Ela mora com seu esposo Luiz Antonio. Ela falou que não começou desde o começo porque tem problema de saúde (Joselaine Raquel).

Seu João

Seu João tem 62 anos e tem sete filhos. Faz 27 anos que ele mora aqui em Joinville. Os sete filhos são todos casados. Ele nasceu em 1 de junho de 1955. Ele acha que Joinville é bom (Joselaine Raquel).

Figura 11 - Hora de saber mais sobre outras gerações



Fonte: Da autora

Este encontro, que se mostrou mais proveitoso do que pensei, trouxe um outro conceito para esta pesquisa/dissertação, a ideia do intergeracional. Isso porque, ao colocar adolescentes/jovens e idosos para dialogar, promovemos um encontro entre gerações.

Ferreira, Massi, Guarinello, Mendes (2015) explicam que as relações intergeracionais se dão por meio dos vínculos estabelecidos entre pessoas de diferentes idades, contribuindo para o desenvolvimento mútuo. "A interação entre gerações melhora a transmissão de valores culturais e promove a valorização de pessoas de todas as idades" (FERREIRA, MASSI, et al., 2015, p. 255).

Muitos estudos vêm sendo realizados sobre o assunto, pois o índice da população idosa também aumentou. Tanto idosos quanto adolescentes/jovens expõem os benefícios de tais encontros. Assim como explicita Souza (2016, p. 136) em sua pesquisa relacionada ao espaço escolar: "(...) a promoção de relacionamentos entre pessoas de idades diferentes no espaço da escola esclarece o entendimento sobre o envelhecer, melhora o relacionamento e o tratamento das crianças em relação aos idosos e estimula o contato e as trocas culturais entre ambos".

O interesse pela aproximação entre gerações tem aumentado tanto que a Unesco lançou um estudo falando sobre a importância de se estabelecer programas

intergeracionais na escola. Kaplan (2001, p. 31), autor da pesquisa, afirma que: "Intergeracional programs can be wonderful resources for nurturing the social and emotional growth of the students"¹⁸. Além de valorizar os cidadãos mais velhos, suas culturas e suas histórias, os encontros entre gerações proporcionam também o repasse de narrativas que contribuem para o fortalecimento da comunidade.

As diferenças entre gerações chamaram a atenção, aparecendo no discurso de Gabriela. Primeiro, falou que 'se engasgou toda no início da conversa'. Depois, contou, impressionada, que dona Ana se comunica com a amiga por WhatsApp. 'Pensei que era por ligação, mas ela é super conectada'.

Para nossa pesquisa (entre)laçada, o encontro entre adolescentes/jovens e idosos foi um momento rico de compartilhamento de afetos, sentimentos e histórias. Promoveu a construção de mais um laço, a aproximação de um outro campo de experiência que se estabelecia na sala ao lado e do qual também participei.

Os contos dos adolescentes/jovens foram escritos de forma interessante. Todos, até Gabriela, se expuseram e se dispuseram a ler. É sempre mais fácil contar a história dos outros do que falar de sua própria vida ou eles estavam mais soltos e à vontade, sem medos e amarras perante os colegas. Entre suas narrativas, apareceram detalhes das histórias dos idosos que não haviam surgido durante suas oficinas. Um ressoar entre gerações que permitiu o desvencilhar e o conhecimento de mais um pouco de cada sujeito envolvido no processo.

4.1 Convergência de linguagens

O CRAS virou um mundo fantástico. Passou a ser habitado por fadas, princesas, príncipes e bruxas. Entramos em um espaço diferente, levados por uma história criada e solicitada pelos próprios participantes. Nosso reino se chamou Avalon, em uma referência direta à obra "As brumas de Avalon"¹⁹, e ali nos constituímos como personagens, em um coletivo em busca de significação.

O encontro de 30 de outubro não foi planejado. Ele se deu a partir do pedido dos adolescentes/jovens quando, na terça-feira anterior, assistiram a uma encenação da turma

¹⁸ Programas intergeracionais podem ser maravilhosos recursos para nutrir o crescimento social e emocional dos estudantes (*tradução nossa*).

¹⁹ "As brumas de Avalon" é um livro de 1979, escrito pela autora Marion Zimmer Bradley. A história se passa na época do Rei Arthur e inclui rainhas, príncipes e princesas. A narrativa foi adaptada para o cinema em 2001, dirigido por Uli Edel.

das crianças. As irmãs Joselaine e Rafaela me pediram uma história. Elas queriam ser princesas. Saí de lá matutando o que traria para eles. Não queria enredos com clichês. Conversando com a Rita, decidimos pedir alguns adereços na universidade. Resgatei enfeites que tinha em casa e tive a ideia de também me aventurar na escrita de uma história. Compus o enredo abaixo, deixando espaços para que eles preenchessem durante o encontro. As palavras e frases em negrito foram sugeridas pelos adolescentes/jovens.

E se uma fada perguntasse: qual o seu desejo?

*Era uma vez, no reino tão, tão distante de **Avalon**, onde se reuniam princesas, príncipes, fadas e muitos seres mágicos.*

*No reino de **Avalon** todos viviam felizes e em harmonia. Não havia tristeza, brigas, discussões. Só reinava a paz e o amor.*

Até que um dia uma bruxa pousou sua vassoura nas terras do reino. Ao ver toda aquela alegria, seu estômago revirou. Ela rapidamente falou:

*- **Que lugar mais sem graça!** Vou jogar um pouco de discórdia e uma pitada de desconfiança por aqui.*

Embarcou em sua vassoura e saiu rindo, sua risada maligna.

Na casa das princesas, o mau humor pousou em cada uma delas, que começaram a reclamar uma das outras:

*- **Nossa, você está ridícula!***

*- **Fica quieta, sua chata***

(E outras frases que surgiam durante a encenação).

*O príncipe, por sua vez, chutou tudo que estava fazendo. Saiu para **a floresta, em seu skate**, xingando a tudo e a todos que passavam em sua frente.*

*O reino de **Avalon** antes colorido e harmonioso, se tornou cinza e agressivo. Ninguém mais se entendia. Até o dia em que uma fada sobrevoou o local e resolveu pousar para ver se poderia ajudá-los a solucionar seus problemas. Reuniu príncipes e princesas na praça principal e disse:*

*- **Vocês estão muito tristes e reclamões. Vou dar o direito a um desejo a cada um.***

Depois de pensarem, as princesas e os príncipes foram enumerando seus pedidos:

*- **Que tudo volte ao normal!***

- Tirar toda a chatice do mundo!

(E outras frases que surgiam durante a encenação).

Com seu pó de pirlimpimpim, a fada transformou em realidade cada desejo. Para melhorar o ambiente, trouxe o sol e o arco-íris novamente, o verde das folhas, o azul das águas e o colorido das flores. A paz e a harmonia voltaram a reinar e ela foi embora, deixando atrás de si uma nuvem de estrelas multicoloridas.

Na sala, estavam, além de Joselaine e Rafaela, Eric, Emylly, Gabriela e uma menina que integrou o grupo pela primeira vez: Pâmela. Começamos constituindo nosso espaço, afastando cadeiras e mesas para nos sentar no chão. Com eles ao meu redor, fomos lendo a história e completando conforme suas ideias. Rafaela, prontamente, se propôs a ler. Sua desenvoltura melhorou e, se antes se negava a participar, agora era a primeira a se candidatar. Emylly quis ser a bruxa, soltou uma risada ‘maligna’ e encostou a cabeça em meu ombro. Antes de terminarmos a leitura, já começava a se vestir, com um entusiasmo apurado. Passamos à caracterização e todos se ajudaram. As meninas queriam ir ao banheiro ver como estavam, se admirar, presenciar a transformação. Criávamos uma série de personagens, assim como os personagens conceituais explicitados por Deleuze e Guattari (2010, p.78): “Eu não sou mais eu, mas uma aptidão do pensamento para se ver e se desenvolver através de um plano que me atravessa em vários lugares”.

Mesmo ajudando os outros a se vestir e dar opinião, Eric, Gabriela e Pâmela ficam sentados. Preciso levar até eles os adereços, convencê-los a utilizar algum elemento. Gabriela só se levantou quando contei que trouxe chocolate para o final.

A ideia era apresentar para a turma das crianças e, para isso, ensaiamos. Eric trouxe um skate, o que dá um toque divertido à história. Temos um príncipe que se movimenta pelo skate. Um adolescente/jovem que troca o capuz, comum em sua vestimenta, pela coroa de príncipe. Mais uma vez, Rafaela pediu para ser a narradora. Depois de ensaiar duas vezes, eles já estavam ansiosos para chamar os vizinhos. É assim que começou a nossa apresentação para as crianças. A educadora da turma os elogiou pelo esforço, dizendo que gostou muito. Nossa manhã previu mais uma apresentação, para a Ana Cristina Schreiber (educadora), que chegou mais tarde.

Quando ela chegou, mais uma bagunça boa. Eles voltaram a se caracterizar e, por sugestão da Ana, fomos para o auditório. Uma nova apresentação, uma encenação diferente, com um cenário constituído. Eles estavam orgulhosos e queriam mostrar sua construção para a educadora. Havia entrado no universo das sensações, mesmo os mais

reticentes, como Eric, Gabriela e Pâmela, acabaram dando-se as mãos em uma roda que finalizou o espetáculo. Sem perceber, compuseram uma história, atuaram, contribuíram para a construção de uma arte, tanto como personagens quanto como artistas. “Os personagens não podem existir, e o autor só pode criá-los porque eles não percebem, mas entraram na paisagem e fazem eles mesmos parte do composto de sensações” (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 200).

Esse processo de prestar atenção no que eles me pediam e trazer algo que fugia do planejamento demonstrou os passos dados na pesquisa cartográfica. Muito mais do que estar atenta a tudo, como pesquisadora/cartógrafa iniciante precisava pousar meu olhar naquilo que fazia mais sentido, no que se tornava mais forte no campo de pesquisa, no que no plano de experiência se transformava em um ponto de exclamação, assim como nos falam Passos, Kastrup e Escóssia (2015, p. 39): “A abertura da atenção do cartógrafo também não significa que ele deva prestar atenção a tudo o que lhe acomete. A chamada redireção é, nesse sentido, uma resistência aos dispersores”.

Tive muitas dúvidas. Pesquisei diversas histórias. Cheguei a levar um livro, mas optei também por me aventurar como escritora. Uma escrita inventiva, que exigiu um se recolher e a libertação de muitas amarras, como explicita Barthes (2000, p. 21):

Ninguém pode pois escrever sem tomar apaixonadamente partido (qualquer que seja o distanciamento aparente de sua mensagem) sobre tudo o que vai bem ou vai mal no mundo; as infelicidades e as felicidades humanas, o que elas despertam em nós, indignações, julgamentos, aceitações, sonhos, desejos, angústias, tudo isso é a matéria única dos signos, mas esse poder que nos parece primeiramente inexprimível, de tal forma é primeiro, esse poder é imediatamente apenas o nomeado.

Estava mergulhada nessa inventividade, afundada cada vez mais na cartografia, pois a partir daí surgiam as subjetividades. Ao propor que os adolescentes/jovens construíssem comigo a história, também os conclamava a ser autores, a deixar sua imaginação os levar, presenciar um momento de criação único em que, além de personagens, se transformavam em autores. “É nesse contexto que surge a proposta do método da cartografia, que tem como desafio desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividades” (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015, p. 56).

Não éramos mais meros escreventes, no sentido explicitado por Barthes (2000), de escritores preocupados com as formalidades, com a ligação com o real, com o simples retratar de algo.

Os escreventes, por sua vez, são homens “transitivos”; eles colocam um fim (testemunhar, explicar, ensinar) para o qual a palavra é apenas um meio; para eles, a palavra suporta um fazer, ela não o constitui. Eis pois a linguagem reduzida à natureza de um instrumento de comunicação, de um veículo do “pensamento” (BARTHES, 2000, p. 35).

O trabalho com a leitura e os afetos produzidos por meio dela haviam nos despertado para a escritura, para a vontade de também se constituir como autor. Tanto é que, neste mesmo dia, mais tarde, eles me pediram para escrever poesias novamente, sem que eu sugerisse nada.

Há, finalmente, uma terceira aventura da leitura (chamo de aventura a maneira como o prazer vem ao leitor): é, se assim se pode dizer, a da Escritura; a leitura é condutora do Desejo de escrever (estamos certos agora de que já um gozo da escritura, se bem que ainda nos seja muito enigmático). Não é que necessariamente desejemos escrever como o autor cuja leitura nos agrada; o que desejamos é apenas o desejo que o escritor teve de escrever, ou ainda: desejamos o desejo que o autor teve do leitor enquanto escrevia, desejamos o ame-me que está em toda escritura (BARTHES, 2004, p. 39).

Figura 12 - Somos autores e artistas, afetamos e somos afetados



Fonte: Rita da Costa

Um passo depois do outro, as coisas iam acontecendo, os comportamentos se alteravam, as necessidades e os desejos apareciam. Mais um momento que nos mostrava nosso percurso cartográfico que, mesmo repleto de ansiedades e dúvidas, se construía à nossa frente. “Diferentemente, o caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar. Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes” (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015, p. 59).

Figura 13 - Risadas, movimentos, afectos e perceptos



Fonte: Rita da Costa

A partir do momento em que nos deixávamos levar, como prevê a pista 5, a cartografia seguia seu curso, de maneira que nossas ações condiziam com o que o plano de experiência nos demandava. “Ao cartógrafo cabe se deixar levar, em certa medida, por esse plano coletivo, não por falta de rigor metodológico, mas porque uma atitude atencional própria do cartógrafo, que o permite acompanhar as modulações e individuações dos objetos e da realidade” (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015, p. 105).

Sou personagem de mim mesma

Tirada do nada

Jogada ao nada

Em busca de tudo

*Construída a partir de
tudo*



4.1.1 Momentos de conversas

Depois da agitação das apresentações, ficamos um tempo sentados, aguardando a adrenalina baixar. Alguns desenhavam, outros escreviam. No começo da manhã, Emylly chegou com uma rosa para mim e outra flor para a Rita.

— Que linda esta rosa, exclamo. De onde você trouxe?

— Da vizinha, ela me responde, completando: Achei que a rosa ia ficar bem para você, porque você é bem determinada. Você continua que nem a rosa. Se a gente não põe a rosa na água ela resiste. Você é a mesma coisa. Mesmo estando difícil, você continua. Dei a outra flor pra Rita porque ela é mais sensível. Se arrancar uma pétala daquela flor ela já se despedaça.

Figura 14 - Uma flor com muitos significados



Fonte: Da autora

O que eu podia responder? Perceptos, afectos, inundavam aquela sala. Meu coração estremeceu com o pequeno diálogo. Um soco cartográfico na minha constante busca pela racionalidade, pelo certo, planejado, cronometrado. Quando Rita voltou para

a sala, pedi que Emylly contasse de novo suas percepções. Rita foi às lágrimas e rapidamente abraçada pela menina. Vivenciávamos uma tradução de sentidos pleno, que veio de forma espontânea, a partir de todos os incentivos que criamos no plano da experiência. “Em outras palavras, traduzir é tornar sensível e se tornar sensível. Enfim, traduzir é acrescentar sentido, aqui entendido como ampliação da sensibilidade de cada um” (KASTRUP, PASSOS, 2016, p. 37).

Gabriela, sempre quieta, também começou a falar. Suas histórias sempre remetiam à família e, principalmente, às mulheres da família. Ela contou que uma das avós tem 43 anos e se casou muito nova. ‘Ela foi obrigada a casar, mas não sei por que, não me contaram. Sei que se separaram há cinco anos, porque queriam se matar. Eles tiveram nove filhos, mas quatro morreram’. A questão da morte novamente pairando.

A irmãs pediram música, queriam dançar. O interesse por outras artes foi despertado. No fim da manhã, eles pediram tinta, queriam pintar. Nessa oficina interminável, em que plainamos sobre diversas linguagens, ainda tivemos tempo para uma contação de história conjunta, com a turma das crianças. Rafaela começou a contar o livro “Valentina” e a orientei a mostrar as ilustrações ao público. Em instantes, todos queriam reproduzir a prática, ler seus livros, indicar as ilustrações, ser referência para o público. Essa contação veio de forma espontânea, com eles mesmos recorrendo à caixa de livros, que antes estava no canto, sozinha. Um despertar de interesse para mais histórias. Na leitura e na escrita, aqueles adolescentes/jovens haviam descoberto outras possibilidades, como ressaltam Neitzel e Carvalho (2016, p. 149) “É no silêncio da leitura que remoemos nosso passado e presente e alçamos voos sobre nosso futuro”.

Figura 15 - A leitura compartilhada



Fonte: Rita da Costa

Figura 16 - A vontade de se aventurar pelos livros



Fonte: Rita da Costa

Em uma oficina inesperada, não planejada, experimentamos juntos as delícias das diversas linguagens artísticas, produzindo perceptos e afectos que ecoaram pelo espaço do CRAS, abordando funcionários e a turma de crianças. “Os perceptos podem ser telescópicos ou microscópicos, dão aos personagens e às paisagens dimensões de gigantes, como se estivessem repletos de uma vida à qual nenhuma percepção vivida pode atingir” (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 202). O olhar atento nos deixando cada vez

mais afinados para o que estava acontecendo, para o que devíamos fortalecer e observar com mais atenção.

Figura 17 - Mergulho nos perceptos e afectos da arte



Fonte: Da autora

Já não éramos mais os mesmos, assim como nos dizem Deleuze e Guattari (2010, p. 238): “A filosofia, a ciência e a arte querem que rasguemos o firmamento e que mergulhemos no caos. Só o venceremos a este preço”. O caos já não assustava, porque não precisávamos medi-lo nem explicá-lo, somente senti-lo e aproveitá-lo. “O artista traz do caos variedades, que não constituem mais uma reprodução do sensível no órgão, mas erigem um ser do sensível, um ser da sensação, sobre um plano de composição, anorgânica, capaz de restituir o infinito” (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 239).

*Eu não tenho mais a cara que eu tinha
No espelho essa cara já não é minha
É que quando eu me toquei achei tão estranho
[o meu cabelo] estava deste tamanho*



4.2 Entre ordens e desordens, uma experiência sem fim

Aqui estou, em meados de 2018, em uma tarde entre sol e nuvens, retomando a pergunta que me moveu no início desta pesquisa/dissertação: *como experiências sensíveis, tendo a literatura como referência, podem contribuir para a ampliação de novos olhares para os adolescente/jovens envolvidos na pesquisa?* Desde o início sabia que, pelo método escolhido, a cartografia, não teria resultados quantificáveis ou delimitados para explorar nas páginas finais do estudo. Por isso, passo a refletir sobre o que se deu ao longo desse tempo de pesquisa, como entrei e como me percebo hoje, assim como as metamorfoses que presenciei ao longo das atividades realizadas.

Minha proposta de pesquisa, mesmo guiada pelo viés cartográfico, foi estruturada a partir de uma ordem, de cronogramas e de princípios que, em alguns momentos, se demonstraram como ciladas. No campo de pesquisa e com os movimentos propostos pelos adolescentes/jovens, fui percebendo tais ciladas, ao mesmo tempo em que encontrava os meios de burlá-las para buscar outros caminhos. Nesse sentido, fiz um movimento que partiu da ordem e passou pela desordem para a construção de uma nova ordem, assim como teoriza Meira (2013, p. 49): "A desordem se torna destruidora quando os elementos se dissociam, e criadora quando acarreta uma perda de ordem acompanhada de um ganho de ordem, ou seja, quando gera uma ordem nova que substitui e pode ser superior à antiga".

A literatura, como experiência e como o suporte artístico da pesquisa, foi a geradora das fagulhas. O início do incêndio necessário no campo, que fez com que os adolescentes/jovens se movimentassem, em busca de lugares seguros, ou se aventurando em espaços inseguros, se abrindo e demonstrando/reconstruindo suas personalidades. A experiência trouxe para eles a potência, no sentido explicitado por Agamben (2017).

Para cada homem chega o momento em que deve pronunciar esse “eu posso”, que não se refere a qualquer certeza nem a qualquer capacidade específica, e que no entanto o compromete e põe em jogo inteiramente. Esse “eu posso” além de toda faculdade e de todo saber fazer, essa afirmação que não significa nada coloca imediatamente o sujeito em face da experiência talvez mais exigente — e, no entanto, ineludível — com que ele alguma vez se confrontou: a experiência da potência (AGAMBEN, 2017, p. 244).

Mas esse movimento, essa potência criadora, a experiência com a literatura, não se deu nos primeiros momentos. Para cada encontro, um total de três, previ o trabalho com um tipo de texto (poemas, conto e crônica), que era abordado a partir da teoria

(características de cada um), sua leitura e discussão e a posterior produção de textos pelos adolescentes/jovens. A leitura sempre se mostrava um ponto de dificuldade. Alguns se negavam, outros não ligavam. Era preciso incentivá-los, solicitando que lessem algumas partes. A teoria pouco importava. O momento que mais rendia era a discussão a partir do que havíamos lido. Uma crônica sobre choro evocando tristezas e alegrias. Os poemas trazendo lembranças. O conto levantando histórias de vidas. A proposta de dois encontros adicionais vinda deles mesmos.

Percebia, ao longo de suas falas, a presença da ordem pedagógica comumente utilizada na escola, seja no momento da leitura ou das interpretações, em que buscar o certo/errado nas respostas era mais importante do que se deixar levar pela história. Nesses momentos, sentava ao lado de cada um, tentava contornar tais interpretações, guiando-os a outros espaços possíveis, para além do que estavam acostumados a praticar.

A desordem começou a fazer parte de nossas atividades tanto física quanto emocionalmente. Falávamos, debatíamos, sentávamos no chão. Não tínhamos assuntos proibidos, não perseguíamos o certo e o errado, estávamos abertos para o sentir e se deixar levar, em busca de perceptos e afectos que nos unissem. A arte, nesse sentido, a partir da literatura, era nossa ligação. Ela que nos aproximava. Pela leitura, destacava minhas experiências, também rememorava momentos da minha vida, ao mesmo tempo em que escutava o que eles tinham para me contar. "A educação necessita desse reencantamento, assim como do lúdico, do experimental, do processual, do aberto que permita com que o aluno, mesmo temeroso, arrisque-se na experiência que o arremessa no estranho, no desconhecido, na pura virtualidade" (MEIRA, 2013, p. 55).

Livres para errar e para se arriscar, os adolescentes/jovens viam sua potência aparecer. Ao mesmo tempo, eu, como pesquisadora/cartógrafa, percebia que podia ousar, explorar outros caminhos, me deixar levar pelos movimentos ondulantes que me envolviam. Percebíamos nossa potência ao mesmo tempo em que reconhecíamos a impotência. "Autenticamente livre, nesse sentido, seria não quem pode simplesmente cumprir este ou aquele ato, mas aquele que, mantendo-se em relação com a privação, pode sua impotência" (AGAMBEN, 2017, p. 250). Estávamos livres para explorar os caminhos cartográficos da pesquisa, a literatura como arte, desmontando ordens, provocando desordens e evocando ordens diferenciadas.

Foi a partir daí que conseguimos acessar os encontros mais proveitosos, aqueles não planejados, em que encenamos histórias, passamos tempo com os idosos e

produzimos narrativas a partir das experiências vivenciadas — passamos por uma metamorfose.

A metamorfose pedagógica, simultaneamente meio e resultado, causa e efeito do que o estético provê — e realiza — a partir da Arte e seus processos, aproxima-se da desordem criadora, mais do que a um “ser”, a um “estar” estético, lúdico, criativo, expressivo, interativo e vivencial, sedento de referenciais de estranhamento, de subversão de códigos, materiais, ideias, suportes. Reivindica os saberes da arte a partir de uma experiência estética instituinte capaz de transformar padrões e concepções sobre Arte, Educação e Vida (MEIRA, 2013, p. 56).

Para mim, as concepções de Arte, Educação e Vida são completamente diferentes depois de passar por essa experiência da pesquisa/dissertação. Educação e arte precisam andar juntas e a literatura precisa ser incluída nesse campo. Temos muito o que falar e pensar sobre os textos literários. Precisamos partir para uma leitura frutiva, como propunha Barthes (2010), entrando no jogo proposto pelas narrativas, fugindo do que muitas vezes nos é exigido. A partir disso, a vida passa a ter outra cor e outro sabor, sendo experimentada em seus meandros, no surpreendente, no desconhecido, naquilo que dá medo, mas precisa ser enfrentado.

Nesse sentido, a sensibilidade e o saber sensível passam a ser essenciais. São eles que nos darão as ferramentas para acessar a arte e a vida de forma diferenciada, com uma postura que compartilha e não separa, agregando o que nos é proposto. “A arte é quem permite essa imersão, por seus processos, materiais, ações, eventos, quando possibilita dar forma a algo, transfigurá-lo a partir de dados do sensível e do inteligível” (MEIRA, 2013, p. 57).

O que aconteceria se me negasse a ‘encenar uma história’, como foi pedido por Joselaine e Rafaela? O que ocorreria se os impedisse de pegar livros da caixa para contá-los aos colegas? Como eles se sentiriam se começasse a dizer que seus textos não estavam escritos corretamente, que não era aquilo que queria? Como eles reagiriam se interrompesse seus fluxos de pensamentos, quando se abriam para contar intimidades e histórias familiares?

O olhar sensível e a perspectiva cartográfica me permitiram a abertura para um mundo que se descortinou repleto de possibilidades. Assim como sublinha Pimentel (2016, p. 8):

A pesquisa em educação é um processo atravessado por dinâmicas invisíveis de aproximações e distanciamentos entre as pessoas. Tais dinâmicas

alimentam-se das sensibilidades com as quais cada indivíduo constrói suas relações de pertencimento ao mundo. À medida que reconhecemos na experiência do trabalho de campo uma experiência viva, inscrevemos nossos corpos os gestos, as palavras, as cores, os sons, as texturas, as imagens, as temperaturas e um sem número de sensações que remetem às nossas vivências em educação.

O campo de pesquisa era um espaço sem limites, mesmo que tenha entrado nele com cronogramas ou atividades previamente estruturadas. A partir do momento em que entrávamos em ação, isso se dissolvia, construindo outras perspectivas, demandando outros comportamentos. Nosso campo de pesquisa foi tratado como uma tela em branco, em que tudo era possível. Uma obra de arte que tem em sua potência a possibilidade de movimentar saberes e conhecimentos, desestruturando o que é estático, balançando certezas e provocando indagações. “Assim como o pintor no momento de criação, às vezes somos levados por inspiração a entrar na voz do sublime e transformamos a experiência da pesquisa numa arte de ser com os outros” (PIMENTEL, 2016, p. 9).

O encontro com os adolescentes/jovens e seus olhares para a vida me proporcionou uma viagem para dentro de mim mesma e a construção como educadora. Suas concepções, trejeitos, ideias, opiniões e histórias ecoaram ao longo da minha jornada como pesquisadora, cartógrafa, escritora, professora e como ser humano. O olhar sensível que encontrei em cada um deles, em cada narrativa que me entregaram, não será esquecido. Faz parte de uma nova ordem. Uma nova ordem de trabalhar com literatura, uma nova ordem de pesquisar, uma nova ordem de encarar a vida — que continua em transição e pode mudar na próxima página ou no próximo caminho.

Corra

Letícia Caroline

Corro

*Para oxigenar os pensamentos, para ter ideia,
para simplesmente mexer o corpo
Até que a música muda e sou
levada para alguns anos atrás*

*Sou transportada para um tempo de dúvidas
Onde tudo começou
Quem sou? Quem serei? O que desejo?*

Corro

*Para fugir de mim mesma
Em busca de novidades
Preciso me encontrar
Ou me perder?*

*Por que seguir um rumo só?
Por que escolher um caminho e trilhá-lo para o resto da vida?
Não posso me conformar
Meus sentidos me levam além
Eles clamam por arrebatamentos*

Corro

*E na corrida me encontro
Sempre diferente a cada chegada
Permanentemente mudando caminhos*

*É pela escrita que me encontro
Nela me desfaço e refaço
É no partilhar experiências que vejo meu futuro
Na troca de ideias e conversas, me reconheço*

Corro

*Não mais para me encontrar
Mas para me refazer
Movimento constante
Elipse de desenvolvimento*

*Sou personagem de mim mesma
Tirada do nada
Jogada ao nada
Em busca de tudo
Construída a partir de tudo*



REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Infância e história. Ensaio sobre a destruição da experiência. In: AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

_____. **A potência do pensamento**: ensaios e conferências. Tradução de António Guerreiro. 1. Ed., 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais**. 9. ed. Campinas: Verus Editora, 2012.

AMARAL, Márcio de Freitas do. **Culturas juvenis e experiência social**: estilos e expressões dos modos de ser jovem na periferia. 2011. 142 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre.

_____. **Jovens de periferia e a arte de construir a si mesmo**: experiências de amizade dança e morte. 2015. 240 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. **Aula**: aula inaugural da cadeira semiologia literária do Colégio de França, pronunciada em 7 de janeiro de 1977. Roland Barthes. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A adolescência como construção social**: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. Psicologia Escolar e Educação (Impr.). Vol.11 no.1 Campinas Jan./Jun. 2007: 63-76.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Governo Federal. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 1 nov. 2017.

_____. Secretaria Nacional da Juventude. Estatuto da Juventude. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm>. Acesso em: 1 nov. 2017.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS 2004)**. Brasília, novembro de 2005. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2017.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **CRAS, um lugar de (re)fazer histórias**. Ano 1, nº 1, 2007. Brasília: MDS, 2007.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social. Censo Suas 2016 aponta aumento do número de CRAS no país. Brasília, 19 de abril de 2017. Disponível em: <<http://mds.gov.br/area-de-imprensa/noticias/2017/abril/censo-suas-2016-aponta-aumento-no-numero-de-cras-no-pais>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª edição revisada. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CRAS. **Centro de Referência em Assistência Social**. Disponível em: <<https://www.joinville.sc.gov.br/institucional/cras-jardim-paraiso/>>. Acesso em 10 ago. 2017.

DAYRELL, Juarez. **A escola faz “juventudes”?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. **O jovem como sujeito social**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.24, pp.40-52. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Acesso em 10 nov. 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Padro Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

ECO, Umberto. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

- FERREIRA, Carolina Kustel; MASSI, Giselle Aparecida Athayde; GUARINELLO, Ana Cristina; MENDES, Juliana. **Encontros intergeracionais mediados pela linguagem na visão de jovens e idosos**. Distúrbios Comum, São Paulo, junho, 2015.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GARCIA, Pedro Benjamin. Roda de leitura: identidade e formação do leitor em processo de alfabetização. **Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Brasil)**. Casa da Leitura. Cursos da casa da leitura, 2. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2009.
- GOHN, Maria da Glória (Org.). **Não-fronteiras: universo da educação não formal**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.
- _____. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez, 2015.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Minha trajetória pela perspectiva narrativa da pesquisa em educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino (orgs.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017.
- JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- KAPLAN, Matthew. **School-based intergenerational programs**. Unesco Institute for Education, 2001.
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia – Vol. 2: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- KRAMER, Sonia. Leitura, experiência e formação. In: **Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Brasil)**. Casa da Leitura. Cursos da casa da leitura, 2. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2009.
- LISPECTOR, Clarice. Quando chorar. In: LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. LISPECTOR, Clarice. **As palavras**. Rocco: Rio de Janeiro, 2013.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino (orgs.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017.

MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MEIRA, Mirela Ribeiro. **Ordem e desordem: criação e metamorfoses ético-estéticas na formação docente**. Revista Paralelo 31, Edição 1, dezembro de 2013.

MEIRELES, Cecília. Motivo. In: MEIRELES, Cecília. **Viagem**. São Paulo: Editora Global, 2012.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. In: MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. A movência do leitor na leitura do literário. In: NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Editora CRV: Curitiba, 2016.

PAES, José Paulo. Convite. In: PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia – Vol. 2: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. (Coleção Logos).

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rocco: Rio de Janeiro, 1993.

PIMENTEL, Álamo. Sensibilidade e criação (Prefácio). In: FEITOSA, Débora Alves; DORNELES, Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (orgs.). **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016.

POZZANA, Laura. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia – Vol. 2: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOINVILLE. Secretaria de Planejamento Urbano e Desenvolvimento Sustentável de Joinville. **Joinville Bairro a Bairro**. Joinville, 2017, 188p.

_____. Secretaria de Planejamento Urbano e Desenvolvimento Sustentável de Joinville. **Joinville Cidade em Dados**. Joinville, 2017, 73p.

ROLNIK, Sueli. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2016.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. São Paulo: Ática, 2001.

SADE, Christian; FERRAZ, Gustavo Cruz; ROCHA, Jerusa Machado. O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia – Vol. 2**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2016.

SALLOUTI, Elza César. **Quero casa com janela**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

SILVA, Luiz Antonio. Criar práticas leitoras: uma provocação à reflexão teórica e um desafio social. In: **Cursos da Casa de Leitura**. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. Programa Nacional de Incentivo à Leitura, 2008.

SOUZA, Alisson da Silva. **Educação e cuidado nas relações intergeracionais**. *Memorialidades*, 25, jan./jun. e n. 26, jul./dez.2016, p. 119-139.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. Hábito Brasileiro. In: VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se ler na escola**. São Paulo: Objetiva, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Autorização para uso de imagem e som

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E SOM

Eu, _____,
RG _____, autorizo nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil, no seu capítulo X, art. 5, à Fundação Educacional da Região de Joinville – FURJ, mantenedora da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, a utilizar minha imagem e/ou voz, diante da aprovação do material apresentado, em qualquer mídia eletrônica, falada ou impressa, bem como autorizar o uso de nome, estando ciente de que não há pagamento de cachê e que a utilização destas imagens será para fins da pesquisa, “EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS ATRAVESSADAS PELA LITERATURA EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE EDUCAÇÃO” sob responsabilidade da mestrandia LETÍCIA CAROLINE DA SILVA JENSEN e orientação da Professora Dra. SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO, cujo objetivo é propor experiências sensíveis por meio da literatura em forma de oficinas com adolescentes do Centro de Referência de Assistência Social — CRAS, do Jardim Paraíso, realizar revisão de literatura sobre o tema de pesquisa e roda de conversa.

Assinatura: _____

Joinville, ____ de _____ de 20____

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido para pais de adolescentes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Seu filho ou adolescente pelo qual você é responsável legal está sendo solicitado (a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia, Letícia Caroline da Silva Jensen, vinculada ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE.

O objetivo desta pesquisa é propor experiências sensíveis por meio da literatura em forma de oficinas com adolescentes do Centro de Referência de Assistência Social — CRAS, do Jardim Paraíso, realizar revisão de literatura sobre o tema de pesquisa e roda de conversa.

Os dados serão coletados, mediante sua autorização, via anotações em um diário de bordo, registro fotográfico e atividades desenvolvidas junto aos adolescentes.

Importante ressaltar que você terá total liberdade de recusar a participação do adolescente nas atividades propostas pela pesquisadora se de alguma maneira, se sentir constrangido (a) ou sentir que o participante passará por constrangimento, assim como o adolescente também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo a ele.

Destacamos ainda que a participação nesta pesquisa é opcional e que representa riscos ou desconfortos mínimos. Assim, como não implicará em recebimentos ou ressarcimentos de qualquer ordem.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, o adolescente, como já mencionado, não será penalizado (a). De igual modo, é importante lembrar que vocês terão direito a esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento, sendo sempre garantido o sigilo de identidade e de informações confidenciais. Esses dados da pesquisa (dados dos grupos focais, observação de aulas, anotações, gravações, fotografias, filmagens) ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora por um período de cinco anos, após o qual serão devidamente destruídos.

Lembramos ainda que, a participação do adolescente será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa; sendo que os benefícios desta pesquisa serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e Práticas Educativas para a cidade de Joinville. Nesse sentido, os resultados deste estudo, poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas, para tanto, peça a sua anuência.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa Prof^ª Dr^ª Silvia Sell Duarte Pillotto no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B. Bem como, o pesquisador, pelo telefone (47) 99012615. Se você tiver alguma dúvida a ser esclarecida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar que o adolescente faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG _____, declaro ter sido suficientemente informado(a) e concordo em autorizar a participação voluntária do adolescente na pesquisa descrita acima.

Joinville, ____ de _____ de 20____.

Assinatura

Letícia Caroline da Silva Jensen
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE C – Carta de anuência

Joinville, 3 de Maio de 2017**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaro para os devidos fins que o CRAS (CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL) está ciente e concorda em participar da pesquisa intitulada, "EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS ATRAVESSADAS PELA LITERATURA EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE EDUCAÇÃO" cujo objetivo é "propor experiências sensíveis por meio da literatura em forma de oficinas com adolescentes, realizar revisão de literatura sobre o tema de pesquisa e roda de conversa".



Coordenadora
Adriana Schneider

Endereço – Rua Crater s/n – Jardim Paraíso – Joinville – Santa Catarina

Telefone - (47) 3427 2980

E-mail – crasjparaiso@gmail.com

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Leticia Caroline da Silva Jensen

RG: 5375261

Título da Dissertação: **"Experiências sensíveis atravessadas pela literatura em espaços não formais de educação"**.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 18 de março de 2019.

Leticia Jensen

Nome