

# Criação & Crítica

## O PROCESSO ESPIRAL DE UMA AULA-RASCUNHO

Claudete Daflon<sup>1</sup>

Dedico esse texto à turma N1 de Literatura Brasileira I de 2023-1.

*É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança.*  
Paulo Freire. *Pedagogia da autonomia.*

**Resumo:** O presente texto constitui uma discussão sobre como se vem dando, no primeiro semestre de 2023, a experiência com alunos de primeiro período do curso noturno de licenciatura Português-Literaturas da Universidade Federal Fluminense no âmbito da disciplina Literatura Brasileira I: Literatura e identidades culturais no Brasil. Na interseção entre prática e teoria, o texto se apresenta na convergência entre o relato, o ensaio e o artigo acadêmico com vistas a incorporar em sua própria manufatura o movimento integrado a experiências educativas decolonizadoras. A partir de noções como *performance* e *tempo espiralar* de Leda Maria Martins; *mapa-rascunho* e *habitação* de Tim Ingold; e *relação* e *errância* de Édouard Glissant, percebidas em interrelação, exponho como surgiu e venho desenvolvendo o trabalho junto à turma. Nesse sentido, apresento a proposta de uma *aula-rascunho* caracterizada por uma metodologia espiralar e que, construída a partir da *habitação* da sala de aula, existe como processo marcado pelo inacabamento necessário, segundo Paulo Freire, ao desenvolvimento do conhecimento e de processos de transformação social. Na contramão das estruturas dicotômicas do pensamento ocidental, a *aula-rascunho* funda-se, assim, no fazer e no experienciar de caráter cumulativo e móvel, gregário e não etapista.

**Palavras-chave:** aula-rascunho; espiral; decolonizar; educação; literatura; universidade.

## THE SPIRAL PROCESS OF A DRAFT LESSON

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras pela PUC-Rio, Professora Associada de Literatura Brasileira da UFF, docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura da UFF e Bolsista de Produtividade 2 do CNPQ. É líder do Grupo de Pesquisa Interferências: Literatura, Arte e Ciência (CNPq). E-mail para contato: claudetedaflon@id.uff.br

# Criação & Crítica

**Abstract:** The present text constitutes a discussion about how, in the first half of 2023, the experience with first-year students of the Portuguese-Literatures degree night course at the University Federal Fluminense has been taking place, within the scope of the subject Brazilian Literature I: Literature and cultural identities in Brazil. At the intersection between practice and theory, the text presents itself in the convergence between the report, the essay, and the academic article with a view to incorporating the integrated movement to decolonizing educational experiences into its own manufacture. Based on notions such as performance and spiral time by Leda Maria Martins; sketch map and housing by Tim Ingold; and Édouard Glissant's relationship and wandering, perceived in interrelationship, I expose how it came about and I have been developing the work together with the class. In this sense, I present the proposal of a *draft lesson* characterized by a spiral methodology and which, built from the classroom dwelling, exists as a process marked by the necessary incompleteness, according to Paulo Freire, for the development of knowledge and transformation processes Social. Contrary to the dichotomous structures of Western thought, the *draft lesson* is based, therefore, on doing and experiencing in a cumulative and mobile, gregarious and non-step-by-step manner.

**Keywords:** lesson draft; spiral; decolonize; education; literature; university.

Esse é um texto escrito no calor da hora. A experiência que relato e as reflexões que apresento estão ainda em curso. É no primeiro semestre de 2023 que escrevo e vivo o trabalho com uma turma de calouros do curso Português-Literaturas do turno da noite na Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói, região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. Acredito que a situação particular em que escrevo esse texto – situado entre o ensaio, o artigo e o relato – tenha as suas vantagens, mas também inegáveis desvantagens, já que não conta com o amadurecimento reflexivo tão importante para o processamento das experiências. O risco está dado.

Por outro lado, há um sentido nessa escrita de momento, seja aquele conferido pela urgência das ações seja o decorrente do que Paulo Freire assinalava em relação ao processual – “Onde há vida, há inacabamento” (2018 [1996], p.50) – de uma docência que “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Idem, p.39). Vale dizer que, diferente do que possa parecer, este não é um trabalho fundado, a priori, nos escritos freirianos; mas flerta com as ideias do educador e reafirma a importância de sua contribuição em tempos nos quais o autoritarismo e o ódio frequentam nosso cotidiano. Por isso, atenta à “rigoriedade metodológica” de que falava o pensador, considero que a experiência de escrever em

# Criação & Crítica

processo põe em primeiro plano a importância das metodologias ou de uma reflexão adversária dos abismos a que nos habituamos entre teoria e prática.

Assim, considero que a escrita do ensaio-artigo-relato que ora apresento constitui uma prática e, enquanto tal, não poderia ser dissociada dos aspectos teóricos que têm atravessado e vêm sendo atravessados pela experiência dos encontros com os/as estudantes da UFF. Por isso, diante da pergunta de como realizar o texto, resolvi recorrer à metáfora do *baile*, pelo que a imagem se aproxima, a meu ver, dos movimentos que venho ensaiando junto aos/às alunos/as da turma N1.

Após ler publicação em que Catherine Walsh (2014) desenvolve sua discussão no formato de uma carta endereçada a Paulo Freire, tive, a princípio, vontade de emular o procedimento. Não para me dirigir a Freire em particular, mas para dar à minha reflexão a forma de um endereçamento, imaginando interlocuções possíveis. Não demorei a perceber que isso não fazia muito sentido diante do que tinha para dizer. Pareceu-me, na verdade, que o que eu precisava fazer era escrever uma mensagem, colocá-la dentro de uma garrafa e lançá-la no mar. É claro que a minha situação profissional e minha origem institucional, bem como o teor do meu texto e a sua submissão a uma revista acadêmica, fazem da minha garrafa não exatamente um objeto perdido na imensidão absoluta, ainda que não esteja tão longe disso quando pensamos no volume de artigos publicados e como formam um oceano que não para de crescer e no qual não é incomum se perder.

Sem o endereçamento explícito ou a possibilidade de interlocução que a carta muitas vezes aponta, optei por um relato ensaístico cuja preocupação informativa se aproximasse, de algum modo, do artigo. Para dar conta da experiência de uma professora do curso noturno de Letras da UFF, o modo de dizer precisaria, porém, incorporar o processual dos corpos e a improvisação que envolve construções decorrentes do diálogo vivo. A esse respeito, devo agradecer a Leda Maria Martins, que me deu a resposta de que precisava quando, em encontro promovido pelo educativo da Fundação Bial de São Paulo em maio de 2023, convidou o público a dançar e cantar. Vivi a experiência dos/as meus/minhas alunos/as quando lhes propus libertar os corpos na sala de aula. Como eles/as, por mais contraditório que possa parecer, senti dificuldade.

Foi aí que entendi a prática em que me movia como algo parecido com um baile. Essa percepção passou, então, a afetar o modo como vejo e vivo os encontros das segundas e quartas-feiras das 20h às 22h na sala 214 do bloco B, campus do Gragoatá, cidade de Niterói, com os/as alunos/as da turma N1 de Literatura Brasileira I. E é tendo em mente um baile que estruturei o presente texto.

# Criação & Crítica

## Como tudo começa e não termina

O que me moveu a desenvolver o trabalho que ora descrevo foi o sentimento, após 25 anos de magistério (o que inclui a atividade em escolas), de que muito do que se tem vivido no Brasil com a consolidação e avanço de setores conservadores decorre de uma acomodação. De uma hesitação em levantar o tapete e expor a sujeira que insistimos em esconder. A sensação, como educadora, é que atuei pouco no sentido de produzir incômodos que tivessem um alcance ético. Talvez, muito apegada ao dever de cumprir o programa, preocupada com os prejuízos que acarretaria aos/às estudantes negligenciá-lo, tenha sido pouco capaz de questionar a própria concepção de programa que me guiava. Pude, porém, perceber que a alternativa a essa preocupação com os programas das disciplinas dificilmente seria o esvaziamento dos conteúdos, porque uma medida como esta apenas ratificaria as premissas que orientam o ensino conteudístico. Isto é, estaríamos ainda sob as amarras de divisões problemáticas que tratam como antagônicos o *como* e o *quê*, sob a suposição de que procedimentos e objetos não possuem relações entre si.

As minhas indagações decorriam também de inquietações que vêm me mobilizando desde que comecei a me embrenhar nos estudos decoloniais. O primeiro texto que lembro ter lido foi *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad* (2010), de Walter D. Mignolo, e os efeitos das possibilidades abertas pelo desobedecer foram intensos e encontraram ecos em leituras não restritas ao escopo decolonial. Esse foi o caso da reflexão de Frederic Gros (2018) quando aponta os perigos da obediência e as potencialidades da desobediência, na contramão da estigmatização do sujeito desobediente na vigência de uma acepção de civilização que demanda a disciplinarização dos corpos. Nesse sentido, desobedecer abre muitas portas.

Por outro lado, tornou-se crescentemente claro que a separação entre prática e conteúdo fazia parte do meu desconforto como professora, principalmente porque negava a minha própria subjetividade como alguém que via no fazer a elaboração mesma do pensar. A minha inclinação por experiências mais orgânicas não condizia com uma abordagem do decolonizar limitada à superfície do discurso sem que o meu comportamento e cotidiano fossem afetados. A compreensão da necessidade de superar a adoção superficial e circunstancial de proposições teóricas exigia um processo mais integral que não estivesse restrito a falar *sobre* práticas. Até mesmo por exigência dos próprios estudos decoloniais, não era suficiente ou satisfatório

# Criação & Crítica

propor discutir a colonialidade e formas de decolonizar como se tratasse unicamente de um debate teórico. Sabemos bem que o prestígio de determinados assuntos nos meios intelectuais muitas vezes pode ocasionar a difusão nas universidades de teorias sem que elas sejam processadas efetivamente e, desse modo, apesar de sua qualidade ou potencial de contribuição, ficam reduzidas a alguns princípios superficialmente assimilados. Isso explica como a integração de discussões teóricas a um currículo muitas vezes não se reflete em mudanças significativas no formato dado nem ao conhecimento nem às práticas desenvolvidas. Era preciso evitar esse tipo de situação.

Em 2018, em meio às indagações que já vinha me fazendo há cerca de dois anos, abriu-se a possibilidade de mudanças curriculares nos cursos de Letras da UFF. Isso permitiu uma série de alterações na grade de Literatura Brasileira (LB) e tornou possível a introdução de uma ementa em que os estudos decoloniais funcionassem como ponto de vista teórico. Reproduzo a seguir a ementa proposta para a então criada disciplina *Literatura Brasileira I – Literatura e Identidades Culturais no Brasil* (LB-1), oferecida como “obrigatória livre”<sup>2</sup> para os cursos de Português-Literaturas e de línguas estrangeiras<sup>3</sup>.

Revisão crítica do processo colonial no Brasil tendo em vista, no campo da literatura e da cultura, narrativas e representações que desempenharam papel relevante na elaboração do imaginário nacional, bem como seus ecos em diferentes momentos históricos. Os processos de silenciamento que envolveram as populações negra e indígena na construção do Brasil como nação. A função conferida à produção escrita e iconográfica de viajantes e cronistas coloniais no estabelecimento de uma identidade nacional. A representação literário-cultural dos povos indígenas e da população negra no Brasil, suas implicações e as perspectivas contemporâneas. A disciplina

---

<sup>2</sup> Nos cursos de graduação da UFF, a categoria “obrigatórias livres” refere-se a um conjunto de disciplinas que são oferecidas regularmente e dentre as quais o/a estudante pode escolher quais cursar de modo a cumprir um mínimo de créditos de disciplinas obrigatórias exigidos para a conclusão do curso.

<sup>3</sup> No curso de Português-Literaturas, são oferecidas nove disciplinas obrigatórias livres de Literatura Brasileira, das quais o/a estudante precisará, a grosso modo, cursar seis (a determinação mais exata da quantidade de disciplinas depende do número de créditos atrelados a cada uma). Para outros cursos, em particular para as licenciaturas em Inglês, Francês, entre outros, a exigência de obrigatórias de Literatura Brasileira é menor e algumas das que são oferecidas como obrigatórias para Português-Literaturas podem ser cursadas como optativas.

# Criação & Crítica

prevê a leitura de relatos e textos coloniais, assim como da literatura recente de autoria indígena e negra no Brasil.

No entanto, alguns problemas levaram à demora da introdução das disciplinas e do novo modelo de organização das mesmas, de maneira que, diferente do previsto, não foram efetivadas durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro e apenas em 2022 foram implementadas. O intervalo de tempo para a efetivação das mudanças desenhadas, em sua coincidência com a estada no poder do ex-mandatário da presidência do país, foi importante para que a minha insatisfação como educadora e pesquisadora (atividades indissociáveis, como enfatizou Paulo Freire) não só se intensificasse como também se ramificasse em novas demandas. Nesse contexto, pareceu-me que não fazia nenhum sentido que uma disciplina como LB-1 se limitasse ao rótulo de decolonial que sua ementa poderia lhe render sem que isso gerasse nenhuma interferência efetiva na realidade das aulas de LB. Diante disso, a decisão de arriscar foi determinada pela *necessidade*, fruto do conflito de uma professora que, insatisfeita com sua prática e com os rumos da sociedade brasileira, ainda se inclinava à esperança (afinal, que direito temos de ser desesperançosos quando trabalhamos com jovens?).

Os receios eram tão justificados quanto as razões que moviam a minha decisão. Como negar o risco de desenvolver uma prática não consolidada quando se está em uma universidade? De um modo geral, para docentes e demais participantes da comunidade universitária, parece normal que a instituição não seja afeita a inovações pedagógicas ou a desconstruções das estruturas que fundam e legitimam determinadas modalidades de conhecimento em detrimento de outras. Trata-se de um espaço em que, de modo geral, a hierarquia ainda convive com a assimilação de teorias sem que se questionem as práticas. Por outro lado, é também num espaço como esse, em especial quando se trata de uma universidade pública, que encontramos as *grietas* ou frestas, mencionadas por Catherine Walsh, que tornam possível a experimentação e a mudança. Partindo da imperfeição da realidade que vivemos, de nossos contrastes e contradições, encontramos possibilidades de transformação. Ou seja, por conta da sua base institucional e apesar dela, se pode dispor na universidade, em especial a pública, de um tempo e um espaço para iniciativas relativamente livres. Não há como desconsiderar a importância de serviços gratuitos como o wi-fi para os/as estudantes, o que assegura o acesso a ferramentas digitais mesmo que nem sempre com estabilidade e qualidade de sinal; a existência de um laboratório de informática em que se disponibilizam computadores para

# Criação & Crítica

realização de pesquisas e trabalhos; o bandeirão que garante o almoço e o jantar; além de programas de apoio que incluem moradia e transporte.

Essas foram as condições a partir das quais comecei a rascunhar à maneira de quem dança de improviso: o risco e o risco. Mas não se dança sem espaço e o lugar que eu conhecia era fundamentalmente a sala de aula, contexto bem diferente, por exemplo, dos coletivos indígenas com que trabalhou Walsh. A sala na universidade, por conta da tendência à sazonalidade de estudantes e sua existência atrelada a um fim a ser alcançado, talvez detenha algo da *ocupação* que se diferencia da *habitação*, nos termos de Tim Ingold (2022). O antropólogo considera que a segmentação subjacente à existência de lugares identificados como pontos ligados por retas faz do deslocar-se fundamentalmente um *transporte*, ou seja, um processo fragmentado que prescinde dos espaços percorridos diante da relevância dada ao ponto de chegada. Nessa lógica, não há movimento, porque as linhas conectoras são linhas de locomoção, existem para nos levarem até lá, bem diferentes das linhas que “saem para dar uma volta” experimentadas pelo andarilho. Ou nas palavras de Ingold: “Diferente de andarilhar pela terra ou pelo mar, o transporte é orientado pelo destino. Não tanto um movimento ao longo do caminho da vida quanto um carregamento através, de localização a localização, de pessoas e bens, de tal forma a deixar as suas naturezas básicas não afetadas.” (2022, p. 105).

Há, portanto, um problema a ser considerado quando o caminho passa a ser encarado como algo a ser superado e não vivido, um pedágio necessário para o alcance do que realmente importa. E o que se almeja alcançar, por fim, está de alguma forma dado no final do percurso e, por isso, não envolve o sentido de inacabamento defendido por Paulo Freire, segundo o qual o processo é parte mesma do conhecimento. Tomo liberdades nessas aproximações e, sim, faço aqui de forma deliberada itinerários de conexão não implicados originalmente nas reflexões a que tive acesso: me aproprio delas para ensaiar as minhas linhas, para me pensar também como educadora. É desse modo que vejo nas linhas e nos gestos uma questão pedagógica que envolve possíveis práticas decolonizadoras.

De um lado, para Ingold, estaria o *andarilhar*; do outro, o *colonizar*. Por esse viés, o antropólogo coloca em jogo noções como *ocupação* e *habitação*. Enquanto *ocupar* está associado à compreensão do espaço que converte a linha em rotas ou fronteiras responsáveis por dividir; *habitar* estaria mais próximo da prática do andarilho atento ao caminho cujo percurso está sujeito à experiência, o que lhe torna dinâmico e móvel. A mobilidade da linha como gesto e movimento que não existe simplesmente para atravessar uma superfície fundamentaria formas de *habitar* em diferença à *ocupação* que se encontra nas bases de práticas coloniais. Ocupar existe quando os

# Criação & Crítica

lugares são pré-determinados e independem das identidades de seus ocupantes. Estamos, portanto, diante de

[...] dois sistemas de conhecimento, da habitação e da ocupação, respectivamente. No primeiro, a forma de conhecer é, em si, um caminho de movimento pelo mundo: o andarilho literalmente 'conhece conforme anda' [...], ao longo de uma linha de viagem. O segundo, por contraste, é fundamentado sobre uma distinção categórica entre a mecânica do movimento e a formação do conhecimento, ou entre locomoção e a cognição. (INGOLD, 2022, p.118).

Pergunto, então: a sala de aula é uma linha que nos conduz a um fim? Na lógica do transporte que reduz o movimento à simples conexão entre dois pontos, o espaço conferido à aula se reduziria a um por onde passar para chegar. E esse chegar é bastante variável e pode ser mesmo o diploma que garanta um emprego melhor para estudantes que chegam exaustos/as para assistir, com frequência, a longas exposições que em nada parecem melhorar suas realidades. O espaço da sala seria assim percorrido como um intervalo suspenso em que se espera o tempo passar, fora da vida e do corpo, como na imagem que Ingold descreve dos passageiros imersos em si que, indiferentes e isolados do caminho, apenas aguardam impacientes o destino da viagem.

Quem sabe a sala também estaria próxima do que Marc Augé (1994) concebeu como *não-lugares*, espaços caracterizados pelo trânsito de pessoas onde estas são, sobretudo, atores reduzidos à função circunstancial que exercem? Na visão de Augé, os não-lugares proliferam na supermodernidade e correspondem a sítios como rodoviárias, aeroportos, shopping centers, hospitais, para citar alguns exemplos. Se a sala de aula se configura como espaço transitório e desarticulado dos processos de constituição da subjetividade, seríamos ali professores e estudantes desidentificados, dessubjetivados, circunscritos aos nossos papéis naquele contexto específico. Pode ser. Pensemos como os nomes e as histórias dos sujeitos que convivem numa sala de aula muitas vezes são sequer considerados, razão pela qual é razoavelmente comum que estudantes não consigam se lembrar de como se chamavam docentes que foram responsáveis por disciplinas que cursaram e, nós, professores/as, não somos capazes de recordar ou mesmo chamar nossos/as alunos/as por seus nomes. Não ignoro as dificuldades da própria fragmentação das aulas e das turmas cheias, mas resulta difícil não reconhecer que vivemos, na



# Criação & Crítica

universidade, um cotidiano em que, de um modo geral, exercitamos pouco práticas de convívio e ignoramos as salas de aula como espaço de compartilhamento. A sala, tratada como passagem ou confinamento, em sua aparência de espaço neutro, parece assim se distanciar das experiências de grupos organicamente localizados como os representados pelos povos indígenas com que Walsh tem convivido, ao mesmo tempo que revela a necessidade de atentar para a importância dessas relações. Então, como desenvolver uma prática decolonizadora, à maneira do que propõem educadores como a própria Catherine Walsh, quando sequer experienciamos o tempo e o espaço em que nos encontramos periodicamente reunidos?

Penso ainda como essas dificuldades decorrem, por exemplo, do fato de que o formato da universidade propõe itinerários mais individualizados na grade curricular quando comparada à escola, o que junto à mobilidade constante por salas e a organização em períodos e não anos letivos torna improvável a construção da experiência coletiva de turma. Nos cursos de Letras da UFF, que conheço mais de perto, as amizades, trocas e conflitos próprios a um agrupamento que podemos chamar de “turma” são vistos mais habitualmente entre calouros, cujo entusiasmo e energia são muitas vezes encarados com ceticismo pelos veteranos<sup>4</sup>. A ocorrência da turma no primeiro período de Português-Literaturas deve-se a um procedimento administrativo, já que o plano de estudos é pré-determinado para os/as recém-chegados/as.

Diante disso, minha aposta é que decolonizar, quando se trata do ensino na universidade, pressupõe uma outra forma de se conceber o espaço e, portanto, o modo de estarmos no mundo. Aqui cabe mais uma vez a ideia do baile em seu caráter performático e a experiência de um espaço-tempo em alternativa à indiferença usual com que lidamos com nossos corpos e nossa presença na área de alguns metros quadrados que conhecemos como sala. Se me perguntam como é possível dançar em uma sala de aula do curso de Letras, respondo que a questão realmente importante a fazer é outra: como não dançar na sala de aula?

## O convite para dançar

---

<sup>4</sup> Isso se aplica também à socialização entre professores. Encontros cotidianos no ambiente do trabalho são pouco usuais na universidade, que não conta, por exemplo, com intervalos em que rotineiramente se reúnem os docentes para tomar café na famosa “sala de professores” das escolas. Tampouco existe o espaço dos conselhos de classe em que os docentes responsáveis por uma determinada turma debatem entre si os problemas enfrentados no dia a dia dos alunos.

# Criação & Crítica

O convite para o baile veio de pessoas que, distantes entre si, entraram em conversação com as minhas aspirações. Em terras brasileiras, Leda Maria Martins com seu *Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela* (2021); na Martinica, Édouard Glissant com escritos a que tive acesso há cerca de quatro anos, em particular, *Poética da relação [Poétique de la Relation – Poétique III]* de 1990 publicado em tradução para o português do Brasil em 2021; no Reino Unido, o antropólogo Tim Ingold com seu *Linhas: uma breve história [Lines: a brief history]* cuja primeira edição data de 2007 e, somente em 2022, foi traduzido para o português. Da artista negra e pesquisadora do congado, passando pelo poeta e ensaísta negro das Antilhas e chegando à Europa com o pensamento de um pesquisador branco que escreve em inglês, construí um diálogo vivo importante para a minha reflexão e meu estar no mundo.

É com a rainha do congado que quero começar a retrazar as linhas do convite que se desenhou e, sem o qual, não haveria dança nem baile. Pesquisadora experiente que traz em sua bagagem uma tese de doutoramento em que explora a noção de afrografia, Leda Maria Martins é, fundamentalmente, uma professora cuja ação educadora está mergulhada no cotidiano e na vida em suas múltiplas dimensões. Seu interesse pelo corpo e pelo performático se associa a isso, e, na medida em que busca “as inter-relações entre corpo, tempo, performance, memória e produção de saberes, principalmente os que se instituem por via das corporeidades”, dirige sua atenção epistemológica para a compreensão do tempo como “local da inscrição de um conhecimento que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia, na superfície da pele, assim como nos ritmos e timbres da vocalidade” (MARTINS, 2021, p. 22).

Na contramão de visões amplamente difundidas segundo as quais a escrita representaria um estágio superior de civilização restrito a determinadas sociedades, em particular as brancas europeias, a artista expõe grafias outras, caracterizadas em especial pela reinserção do corpo no jogo da linguagem. Em outras palavras, se o corpo e a voz são conhecimento e a grafia pode ser performada, não cabem absolutamente as divisões cristalizadas que pressupõem o escrever como um exercício da mente separada da experiência corporal. Se a mutualidade entre modernidade/colonialidade, premissa dos estudos decoloniais desde as suas origens nos anos de 1990, aponta para a relação entre epistemologias e formas históricas de dominação e violência contra povos racializados, está claro que a posição defendida por Leda Martins vai de encontro a categorizações tornadas hegemônicas no ocidente moderno. A separação mente/corpo não se ajusta a experiências de sociedades africanas que foram muitas vezes consideradas ágrafas, muito menos dá conta de percepções de tempo que não podem ser dissociadas do corpo e da voz. Na chave

# Criação & Crítica

da conjunção entre artista, pesquisadora e educadora, tão comum entre sujeitos negros e indígenas na cena latino-americana contemporânea, Leda Martins assume uma atitude propositiva de modo a contribuir para uma outra constelação de ideias e reflexões. Nesses termos, concebe, em consonância com as experiências e percepções associadas a práticas sociais que envolvem a vivência da ancestralidade e sua realidade no presente, uma configuração espiralar do tempo:

[...] a ideia de que o tempo pode ser ontologicamente experimentado como movimentos de reversibilidade, dilatação e contenção, não linearidade, descontinuidade, contração e descontração, simultaneidade das instâncias presente, passado e futuro, como experiências ontológica e cosmológica que têm como princípio básico do corpo não o repouso, como em Aristóteles, mas, sim, o movimento. Nas temporalidades curvas, tempo e memória são imagens que se refletem. (MARTINS, 2021, p.23)

Situando-se a favor do processo e do movimento, a linha curva emerge como compreensão e vivência contrária aos limites impostos pela reta em sua vinculação ao tempo progressivo da cosmologia moderna. E se a linearidade nos parece a expressão mesma da ideia de progresso e evolução, Ingold entra em cena com sua reflexão sobre as linhas para lembrar que a reta é apenas uma das possibilidades e não a expressão única do lineal. Sim, há as linhas curvas. E, por isso, o antropólogo britânico declara que o processo de constituição do ocidente moderno e sua expansão não se deveu à imposição da linha, mas, na verdade, de um tipo de linha inerente à ocupação colonial:

O colonialismo, por isso, não é a imposição de linearidade sobre um mundo não linear, mas a imposição de um tipo de linha sobre outra. Ele procede, primeiramente, convertendo os caminhos pelos quais a vida é vivida em fronteiras nas quais essa passa a ser contida; e então amontoando estas comunidades agora cercadas, cada uma confinada a um lugar, em montagens integradas verticalmente. (INGOLD, 2022, p. 25)

# Criação & Crítica

O confinamento de grupos humanos envolve a configuração de determinados espaços como instâncias fora do tempo, o que permite a associação entre determinadas regiões do mundo com o atraso e o primitivo. Isso está relacionado à definição da linha como uma reta em detrimento daquela que “saiu para dar uma volta”, algo que, como observa Ingold, suprime a força do movimento, do improvisado e da surpresa para firmar a linha como um conector de pontos fixos na composição de uma cartografia fechada. A relevância que se atribui ao movimento e ao gesto, o mesmo que se assenta na escrita que é caligráfica e se apresenta como operação do corpo na construção de linhas, nos coloca, como já advertira Leda Martins, novamente em uma espiral. Assim, afirma Tim Ingold sobre os desenhos do povo Walbiri, da Austrália Central, realizados, muitas vezes, na areia com os dedos enquanto se contam histórias:

[...] o lugar é representado comumente [...] não por um círculo único, mas ou por uma série de anéis concêntricos ou por uma espiral enrolando na direção do centro. [...]. Essas formas não são estáticas nem, estritamente falando, se fecham. Elas dão a volta em nada além de si mesmas. O que elas descrevem não é um limite externo dentro do qual a vida é contida, mas, em vez disso, o fluxo da própria vida conforme esta circula em volta de um foco. O lugar, no pensamento Walbiri, é como um vórtex. (2022, p. 128)

A linha que não divide um dentro e um fora também é movimento, o que implica uma experiência indissociável de tempo e espaço que se aproxima da performance de modo que: “Ambos os tipos de linha, a circular e a reta, são os traços dos movimentos gestuais da mão que inscreve enquanto ela reencena os movimentos dos ancestrais ao longo dos seus caminhos originais.” (INGOLD, 2022, p.128-129). Essa, sem dúvida, não é a linha que o ocidente buscou impor como possibilidade única, não se trata do cronos da linha reta que institui “uma geração ordenada, consecutiva, mensurável e progressiva” (MARTINS, 2021, p. 24), assim como estabelece a filiação confundida à genealogia que sustenta a organização patriarcal da sociedade. De fato, sob a tirania do tempo cronológico segmentado em um ontem, hoje e amanhã, para pensar com Leda Martins, a linha só pode ser conector imóvel de pontos, como propõe Ingold ou a raiz única que mata tudo que encontra à sua volta, como concebeu Édouard Glissant.

# Criação & Crítica

Na diferenciação imaginada pelo poeta das Antilhas entre uma forma circular de nomadismo e outra que se caracterizaria pela progressão em “flecha”, teríamos a base de práticas de trânsito marcadas seja por “uma forma não intolerante do sedentarismo impossível” seja por formas de conquista e extermínio (GLISSANT, 2021, p. 35). Esse nomadismo “invasor” corresponde a uma violenta aspiração por sedentarismo e, em seu avanço contínuo, mantém com a terra uma relação “saqueadora”, o que se aproxima do que Ingold entende como *ocupação*. Nesse sentido, não surpreende ser a Relação “uma linha de movimento que se curva sobre si mesma”; ou seja, uma “circularidade em volume” a partir da qual se pode imaginar: “a estática revelável do Caos, que não é redutível a nenhuma simplicidade normativa e cujo mais ínfimo detalhe é tão complexo quanto o conjunto. Cada uma de suas partes desenha um movimento implicado naquele de todas as outras.” (GLISSANT, 2021, p. 57) É igualmente significativo que não se trate de uma abstração ou uma idealização precedente à realização, pelo contrário.

Na coreografia criativa das linhas curvas, encontramos a expressão epistemológica de formas decolonizantes de lidar com o tempo e o espaço, o que implica, por certo, pressupor o corpo em seu gestual. Longe das divisões entre a realidade corporal e a esfera mental, entendemos que a memória se desenha no ar como curva à luz do que ensinam afrografias como as danças dos Moçambiques, mostrando-nos que: “Todo o processo pendular entre a tradição e a sua transmissão institui um movimento curvilíneo, reativador e prospectivo que integra sincronicamente, na atualidade do ato performado, o presente do pretérito e do futuro” (MARTINS, 2021, p.83). A importância do gesto e da assimetria como “matéria-prima da corporeidade negra”, nas palavras de Leda Martins, nos dá uma lição sobre os limites com que nos debatemos e a necessidade de superá-los. Está claro que a percepção do tempo, do gestual e da voz de modo distinto ao que preconiza a concepção cronológica moderna tem uma implicação importante no lugar dado ao corpo e ao próprio movimento.

Nesse sentido, em diferença à oposição colonial entre escrita e oralidade, é possível assegurar que a “palavra oraliturizada se inscreve no corpo” e “produz conhecimento” (MARTINS, 2021, p. 32), bem como a escrita que pressupõe a linha como movimento é uma experiência corporal (INGOLD, 2022). A força dos corpos violentados e das cosmologias em que se constituem contrariou as expectativas repetidamente reiteradas de extinção de povos inteiros. Essa resistência permitiu “a sobrevivência de uma *corpora* de conhecimento” (MARTINS, 2021, p. 35) associada a povos indígenas e afrodiaspóricos na América. Grafar, nesse contexto, assume

# Criação & Crítica

significados bem distintos daqueles pautados na pretensa universalidade da escrita como linguagem alfabética:

Grafar o saber era, sim, sinônimo de uma experiência corporificada, de um saber encorpado, que encontrava nesse corpo em performance seu lugar e ambiente de inscrição. Dançava-se a palavra, cantava-se o gesto, em todo movimento ressoava uma coreografia da voz, uma partitura da dicção, uma pigmentação grafitada da pele, uma sonoridade de cores. (MARTINS, 2021, p. 36)

Assim, Leda Martins se encaminha, ao refletir sobre performance e tempo, para a abordagem conceitual de oralitura<sup>5</sup>, cuja concepção implica uma visão de grafia marcada pelo diverso, em uma experiência que não se reduz às compartimentalizações usuais ao pensamento moderno. Sob esse prisma, a formulação da pesquisadora não deixa de ser uma resposta à desqualificação habitual das chamadas culturas orais, visto que a validação ou invalidação de obras e atividades passa pela atribuição ou não do estatuto de Literatura, esta, evidentemente, alicerçada na própria noção da escrita identificada à linguagem alfabética e à impressão em papel. A força da relação estabelecida entre essa forma de escrita e o grau de civilização está expressa, por sua vez, em produções críticas latino-americanas que, na busca por “democratização”, não deixam de reafirmar a Literatura como parâmetro a ser alcançado – esse seria o caso um crítico tão importante no Brasil como Antonio Candido (NATALI, 2020, p. 24). Sem dúvida, esse é um debate difícil e necessário. Classificações endossadas tanto pela produção crítica quanto pela rotina das aulas de Literatura em universidades e escolas não são inocentes; afinal, os modelos classificatórios a que estamos habituados não podem ser separados de processos históricos de dominação colonial. Além do mais, as disputas que envolvem o lugar conferido às artes verbais de povos indígenas e afrodiáspóricos são marcadas por um contexto em que as estruturas sociais com que contamos, o que inclui a universidade, se baseiam em divisões disciplinares e sistemas de valor segundo os

---

<sup>5</sup> Segundo Leda Maria Martins: “Conceitual e metodologicamente, oralitura designa a complexa textura das performances orais e corporais, seu funcionamento, os processos, procedimentos, meios e sistemas de inscrição dos saberes fundados e fundantes das epistemes corporais, destacando neles o trânsito da memória, da história, das cosmovisões que pelas corporeidades se processam. E alude também à grafia desses saberes, como inscrições performáticas e rasura da dicotomia entre a oralidade e a escrita.” (MARTINS, 2021, p. 41)

# Criação & Crítica

quais a identificação como Literatura, para me restringir aos interesses deste texto, representa forma de legitimação ao mesmo tempo que ratifica o sistema de dominação.

Quando, porém, Ingold recupera historicamente, no contexto da região que se constituiu como Europa, experiências que revelam a força da oralidade e, em particular, na escrita que se aproximaria, em certo sentido, da notação musical ao evocar sonoridades, fica evidente o artifício representado pela concepção da escrita em oposição à fala. Ao mesmo tempo, o antropólogo britânico deixa claro que acredita ter sido não a cultura escrita, mas a tipográfica que consolidou esse tipo de dicotomia ao promover a cisão entre escrever e gesticular, ler e ouvir: “As linhas inscritas na página, quer na forma de letras, neumas, sinais de pontuação ou figuras, eram os traços visíveis de movimentos habilidosos da mão. [...] Olhar e ouvir não eram então opostos, como passaram a ser na Modernidade, ao longo do eixo de uma divisão entre especulação visual e participação auditiva.” (INGOLD, 2022, p. 51)

Pode soar estranho ou inusitado que as linhas da espiral, como experiência espaço-temporal performática que envolve o corpo em movimento, possa ser tão relevante como ação decolonial no ensino da literatura (agora menos solene, mas certamente mais viva). Contudo, essa percepção está intimamente associada ao lugar “de onde se emite a fala humana”, ou melhor: “O lugar de onde emitimos a fala, de onde emitimos o texto, de onde emitimos a voz, de onde emitimos o grito, esse lugar é imenso” (GLISSANT, 2005, p.32). Acrescento: e dinâmico.

É preciso, de fato, estar afeito ao processo. Voltamos, por caminhos muito próprios, ao inacabamento de Freire. Como na dança e no canto, vou me deslocando de forma espiralar por esse relato-artigo-ensaio e considero com interesse a ideia de mapa-rascunho que Ingold concebe. Talvez a opção que faço se deve a mapas me lembrarem de perto o programa e o planejamento pedagógico que acompanham a prática docente. A declaração de que “o traço gestual, ou a linha que saiu para dar uma volta, não tem nada a ver com a disciplina de Cartografia” (INGOLD, 2022, p.114) se deve ao reconhecimento dos mapas cartográficos modernos como formas de “apropriação do espaço em torno dos pontos que as linhas conectam ou, se elas forem linhas de fronteira, que elas cercam” (INGOLD, 2022, p.113). Bem diferente de uma cartografia da ocupação, os mapas-rascunho, situados fora de molduras, não predeterminam por onde devemos ir, visto que constituem a “reencenação gestual das jornadas *feitas na prática*” [e o grifo não é meu]; ou seja, se dão na experiência mesma da contação das histórias que versam sobre experiências de deslocamento e que desenham linhas “traçadas ao longo, na evolução de um gesto, em vez de através das superfícies” (INGOLD, 2022, p. 112-113). Sobre o mapa-rascunho é possível

# Criação & Crítica

desenhar, com uma ou muitas mãos, enquanto “cresce linha por linha conforme a conversação prossegue” (Idem). O mapa-rascunho se apresenta, assim, como performance.

Como Leda Maria Martins ensinou: “O gesto, como uma *poiesis* do movimento e como forma mínima, pode suscitar os sentidos mais plenos” (2021, p.86). A partir daí, me movo na direção de uma *aula-rascunho*. Ciente de que o movimento da dança e do canto e dos rascunhos alinhava relações que se fazem em uma realidade de profundas desconexões. Estabelecer relações é movimentar-se na errância que não é ânsia de sedentarismo nem colonialismo em seu movimento em flecha, como pensou Glissant. Errar é o risco.

## O baile das 20h

Atendi ao convite feito pelas conversas que foram acontecendo no encontro com esses três autores e resolvi desenvolver um processo de decolonização da sala de aula com minhas turmas na graduação em Letras da UFF. Optei por desenvolver experimentalmente algumas práticas, em particular, com a disciplina LB 1 tendo em vista o viés decolonial da sua ementa. O primeiro período letivo de 2023 na universidade se iniciou no mês de abril e, desde então, as aulas têm acontecido duas vezes por semana, sempre às segundas e quartas, das 20h às 22h. Nesse processo, precisamente por sua especificidade, a experiência em movimento tem funcionado como a conversação das muitas mãos que rasuram um mapa a fim de compartilhar possibilidades de percurso, ou seja, as decisões e atividades realizadas decorreram muitas vezes das circunstâncias vividas. Em outras palavras, acredito não ser possível separar o desenvolvimento do curso do grupo com o qual venho trabalhando. Ainda que eu venha adotando uma atitude propositiva, o modo como respondem às propostas é determinante para mudanças de rumo ou formulação de novas atividades. A própria elaboração teórica não foi um antes nem se iniciou no durante, na verdade, extrapola o intervalo de tempo imaginado como segmento exatamente porque se constituiu como uma linha sinuosa de leituras e reflexões. Todavia, sei bem que a estrutura do texto escrito como exercitada aqui sugere uma sequenciação e causalidade que não existiu de fato.

De todo modo, a noção de *mapa-rascunho* de que me apropriei tem me auxiliado na elaboração de uma concepção de aula cuja feição processual e performática pressupõe narrar histórias e criar percursos. Nesse sentido, propus



# Criação & Crítica

atividades que representassem a entronização desse desenhar sobre os mapas na própria dinâmica da aula; isto é, foram apresentadas propostas que visavam acionar, num movimento coletivo, gestos sobre traços. Enfatizo aqui a observação de Ingold sobre o mapa-rascunho como “produto conversacional de muitas mãos no qual os participantes se revezam para adicionar linhas conforme descrevem as suas várias jornadas. O mapa cresce linha por linha conforme a conversação prossegue, e não há um momento em que se possa dizer que ele está verdadeiramente completo” (2022, p.113).

À pergunta de como realizar uma *aula-rascunho* não se pode responder a não ser de um lugar e um tempo determinados. Se não tenho uma resposta pronta e universal, proponho, porém, que metodologicamente a *aula-rascunho* é um processo em espiral como pretendo demonstrar. A experiência e o fazer estão no vórtex da forma espiralar que passo agora a descrever.

## O lugar e o tempo

Aulas desenvolvidas presencialmente com o suporte do Classroom (provido pela universidade via convênio com o Google) para comunicação e compartilhamento de arquivos.

Lugar: sala 214 do bloco B do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, Campus do Gragoatá, bairro de São Domingos, Niterói – Rio de Janeiro.

Período de realização das atividades: de 03 de abril a 07 de junho de 2023 (o fim do semestre está previsto para julho de 2023).

Dias e hora: segundas e quartas-feiras das 20h às 22h.

Total de estudantes inscritos na turma: 41 estudantes.

Identificação da turma: N1 – turma de primeiro período do curso noturno de Português-Literaturas da UFF (2023.1).

## Movimento 1 – Habitar a sala

No primeiro encontro com a turma, sentei no chão da sala e foi abordado o estranhamento diante da minha atitude, que quebrava expectativas relacionadas a imagens socialmente consolidadas dos comportamentos apropriados e papéis

# Criação & Crítica

desempenhados por docentes e discentes. A partir da reação inicial dos/as alunos/as, busquei chamar a atenção para como diferenças hierárquicas associadas à autorização para falar ou se mover estavam na própria organização do espaço de uma sala de aula como aquela em que estávamos [fig 1].

Os/as estudantes foram provocados/as a também se sentarem ou não, andarem pela sala ou não, a usar as carteiras ou não. A proposta era buscarmos outras formas de estar para que, cientes de nossos corpos, pudéssemos desautomatizar o modo como nos posicionamos e, assim, romper com a inércia inerente ao apagamento da experiência corporal. Levar em conta o corpo significava também revisar um modelo educacional que prioriza a obediência (GROS, 2018). Essa consciência do disciplinamento do corpo implicava também compreender como apagá-lo do processo de aprendizagem era uma decorrência da separação corpo/mente.



Fig 1 – Interior da sala 214 do bloco B.

Propus aos/às alunos/as considerar não apenas que os saberes se constituem por e na corporalidade, mas também que o reconhecimento de que a mente não está fora e acima do corpo significa contrapor-se a um modelo hegemônico diretamente ligado a violências históricas. Em outras palavras, começávamos a lidar com perspectivas decoloniais a partir da desestabilização de certezas como as que estavam implicadas na disposição regular dos móveis em sala de aula. O processo

# Criação & Crítica

de desnaturalização exigia, portanto, sair da inércia do corpo disciplinado, impedido de manifestar-se.

Diante da proposta e das discussões a ela associadas, os/as estudantes demonstraram, inicialmente, bastante hesitação, como se estivessem ferindo uma cláusula pétrea e que, para isso, a “autorização” da docente responsável pela aula não parecia garantia suficiente. Alguns/Algumas, porém, se mostraram mais dispostos/as a arriscar, mas a média demonstrou grande dificuldade. Ficou evidente que não bastava que eu “autorizasse”, eles/elas mesmos/as precisavam se autorizar. Para que isso acontecesse, foi preciso estabelecer uma relação de confiança marcada pela coerência entre o que eu dizia e fazia em sala, o que incluía manter-me em movimento, alternando formas de estar, sentada ou em pé, em diferentes partes da sala. Era necessário também manter o convite para o movimento e de distintas maneiras.

Nos encontros tornei rotineiro dizer que a aula começava quando estivéssemos em sala e isso só seria possível se pensássemos como gostaríamos de nos situar como corpos naquele espaço. De início, a novidade da situação fez com que eles recorressem com frequência a mim perguntando o que deveriam fazer ou se poderiam fazer, ao que eu respondia que os corpos eram deles e que a forma de estar poderia ser muitas e isso era uma decisão de cada um desde que não desrespeitasse o grupo, porque éramos, antes de qualquer coisa, uma coletividade. Esse tipo de diálogo foi travado diversas vezes, de forma mais individualizada ou generalizada, mas a prática rotinizada de sempre dizer que a aula começaria após estarmos efetivamente naquele espaço tornou desnecessário, após cerca de três semanas, qualquer interferência da minha parte. Os/as estudantes passaram a entrar falando, rindo e mexendo nas carteiras, sentando na “cadeira do professor”, no tablado de madeira, alguns ficavam a maior parte do tempo em pé circulando por entre os colegas, outros se arriscavam até mesmo a deitar no chão. Algumas discussões coletivas ocorreram quando eles me sondavam sobre o que ia ser feito no dia e consideravam qual seria a melhor opção, talvez dispor em roda as carteiras ou mesmo em estrela, como chegaram a cogitar.

A necessidade contínua no modo de lidar com o espaço da sala se tornou clara em diversos momentos, um dos quais merece destaque. Foi proposto que os/as estudantes fizessem uma atividade em que deveriam associar imagens a textos aos quais não correspondiam originalmente. Tratava-se de imagens do “homem selvagem” europeu (BARTRA, 1992) (CHICANGANA-BAYONA, 2010), de um lado, e de textos de viajantes notórios como André Thevet, Jean de Léry, Hans Staden e Pero Vaz de Caminha. Disponibilizei, além dos textos, uma seleção de representações do

# Criação & Crítica

homem selvagem europeu e propus que eles imaginassem como torná-las ilustrações de um fragmento dos escritos dos viajantes. A ideia era então compartilharmos publicamente entre nós como cada um pensou esse processo e, portanto, a que imagem se associou determinada passagem. O objetivo era debater a tese do antropólogo mexicano Roger Bartra que a ideia de selvagem não se constitui no contato com os povos nativos das Américas, mas está diretamente ligada a um imaginário europeu. Contudo, para que compartilhássemos, era preciso abrir os arquivos no computador e exibi-los na televisão da sala de aula. A organização da sala obrigava o/a estudante responsável pelo trabalho a “ir pra frente”. A expressão repetida diversas vezes e sempre para demonstrar insatisfação ou dificuldade deixou claro como a divisão entre uma “frente” e um meio ou retaguarda era determinante no modo como cada um se sentia no momento de estar e falar. Improvisei uma solução com eles: destruir a frente. Ficamos todos juntos aglomerados em torno do televisor e do computador porque aí a “frente” como espaço de exposição ao olhar do outro que se coloca como um ponto de vista fora deixava de fazer sentido. Essa experiência deixou claro para nós que o modo como o espaço da sala foi concebido gerava obstáculos para que a habitássemos.

## Movimento 2 – Intervir na superfície

A ativação do corpo passava também pela relação com o texto literário e, por isso, eles/elas foram convidados/as a atuar sobre. Para isso foram levados poemas (um fragmento do livro *Solo para viajeiro* [2019]), de Cida Pedrosa, e “Índio não sou” (publicado no livro *Ay kakyri Tama - Eu moro na cidade de 2018*), da poeta indígena Marcia Kambeba. Levei para a sala os textos em papel impresso em frente e verso que foi distribuído a todos/as. Também disponibilizei um conjunto de lápis para que usassem livremente e discutimos a diferença de escrever no celular, no computador ou no papel à caneta ou a lápis. E à leitura dos poemas (tanto silenciosa quanto em voz alta) e à discussão sobre como os percebíamos como experiência sensorial-cognitiva associamos a intervenção livre sobre o papel. Eles/as poderiam rasurar, desenhar, amassar, rasgar, enfim se colocar de alguma forma na materialidade da superfície que continha os poemas. Mais uma vez ficaram hesitantes porque lhes parecia haver um impedimento de partida em uma intervenção dessa ordem. Foi necessário continuar a incentivá-los/as, ao que gradualmente responderam. Após exercitarem a si mesmos no processo de intervenção no papel onde os poemas se

# Criação & Crítica

encontravam impressos, fizemos as folhas circularem para que pudessem ver-se uns aos outros nas inscrições realizadas.

Desse modo, se foi articulando a presença ativa como sujeitos dotados de uma realidade corporal com a ação sobre o material literário, percebido também como materialidade. Esse foi um dos caminhos propostos para trabalhar conjuntamente a discussão conceitual dos estudos decoloniais e das experiências literárias. Por outro lado, o sentido de intervenção e coparticipação se associou diretamente ao modo como os/as estudantes passaram a compreender a sala como um lugar que, durante o período de tempo da aula, lhes pertencia. Vale destacar que o sentido de cooperação estava presente inclusive na atitude de deixar a sala arrumada após o fim da aula, o que incluía a mim como docente.

## **Movimento 3 – Expandir as intervenções**

O quadro de giz ou o branco (caso daquele que dispomos na sala 214-B) é habitualmente espaço de uso exclusivo do professor durante o período da aula. Apenas eventualmente o docente autoriza o acesso dos/as alunos/as a esse equipamento. No entanto, o quadro pode funcionar como um mural dinâmico e, enquanto tal, franqueado a todos/as que formam o grupo e que vivem o processo de aprendizagem. Diante disso, passei a levar canetas de quadro branco de diversas cores. Elas eram dispostas sobre a mesa para quem desejasse escrever, desenhar ou traçar algo na superfície do quadro. Importante dizer que o uso do quadro não só deixou de ser restrito a mim como docente, mas deixou de estar limitado a momentos definidos da aula. Os alunos passaram a usar o quadro a qualquer instante, num processo que, por meio do improviso, coreografava os debates realizados, os textos em discussão e as intervenções que iam sendo construídas com as canetas em movimento sobre o vidro. Para exemplificar essa relação, remeto às discussões que foram realizadas na aula de 24 de abril de 2023 e reproduzo o quadro do dia [Fig 2].

# Criação & Crítica

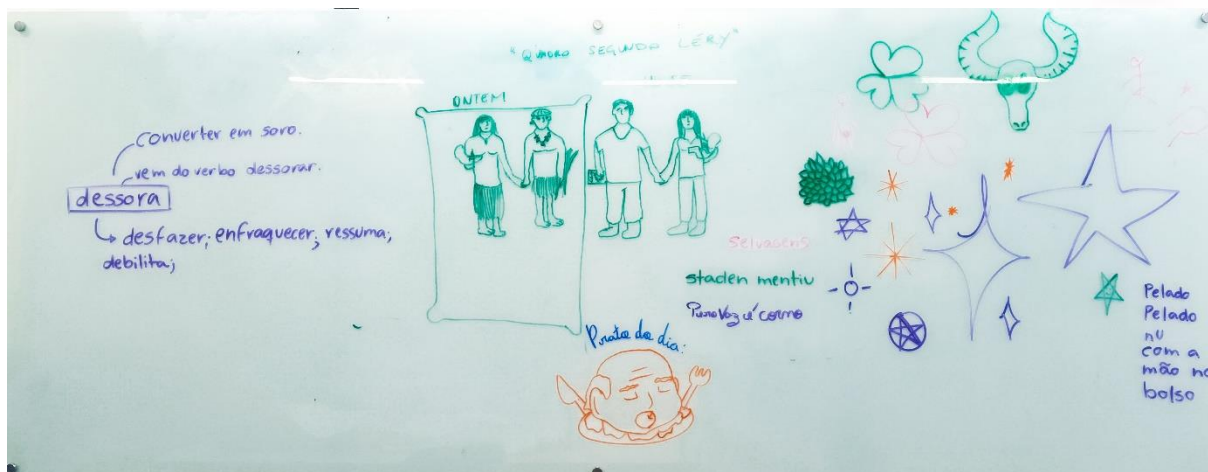


Fig 2 – Quadro da aula do dia 24/04/2023.

Na ocasião, discutíamos a representação, em particular, dos tupinambás a partir da leitura de partes de relatos de André Thevet, Hans Staden e Jean de Léry. De um modo geral, os/as alunos/as observaram haver uma tendência de os autores destacarem a nudez e a antropofagia. Como se pode notar na Fig 2, as intervenções no quadro foram bastante variadas e vão desde o desenho de estrelas, que aparecem como alusão ao papel da astronomia para os navegantes e à condição de cosmógrafo de Thevet, até o registro de palavras encontradas nos textos e cujo sentido exigiu a busca em dicionários. A diversidade dos registros também é acompanhada por protestos e interpretações críticas das situações encontradas nos relatos e debatidas em aula. Na referência à mudança das vestimentas usadas pelo casal de indígenas, esteve também presente o diálogo com o poema “Erro de português”, de Oswald de Andrade (publicado em *Pau-Brasil*, de 1924) ou ainda no “Prato do dia” apresentado como a cabeça de um frade repousada sobre um prato em referência à datação histórica proposta ironicamente no “Manifesto Antropófago” (1928): ano de 374 da deglutição do Bispo Sardinha. Os textos de Oswald foram evocados como provocações críticas na abordagem dos relatos com vistas à recepção, em diferentes momentos históricos, dos textos dos viajantes.

Por sua vez, os traços, desenhos ou escritos que não parecem ter relação direta com as discussões que vínhamos fazendo não devem ser considerados “desvios” ou “desimportantes”, na medida em que fazem parte da ativação do jogo corpo/ação indissociável do debate que se desenvolvia. Por fim, gostaria de acrescentar que o resultado final contou com a atuação de diferentes estudantes que foram ao quadro em momentos diversos e algumas vezes sob comentários com

# Criação & Crítica

incentivos ou recomendações. E, além do mais, o que víamos como resultado era, na verdade, o retrato de um processo.

## Movimento 4 – Construir memória

Ao longo da experiência, ficou claro que o quadro não era apenas um espaço público de intervenção, mas um registro que fazia parte do que estávamos fazendo em sala e que construía uma história das atividades em desenvolvimento. Ocorreu-me, então, fotografar os quadros e criar uma espécie de álbum de fotos da nossa experiência. Desse modo, ao fim de cada aula, passamos a registrar o quadro (na maior parte das vezes, eu fui responsável pela fotografia que era feita com meu celular, mas de outras um/a dos/as alunos/as fotografava do seu próprio aparelho ou do meu). Fiquei encarregada de disponibilizar as imagens no Classroom da turma de modo que todos/as tivessem acesso. A ideia foi bem acolhida e a prática passou a fazer também parte da nossa rotina.

Ao mesmo tempo, a necessidade de acionar atividades que colocassem a voz também como parte dessa experiência me levou a propor algumas atividades que foram se somando às práticas que íamos incorporando. A leitura em voz alta, dentro dos limites restritos do tempo que dispúnhamos para a aula, do “Auto da Festa de São Lourenço”, do Padre José de Anchieta, foi associada à movimentação da sala e uma reflexão sobre o modo como o jesuíta usava determinados recursos para a catequização dos indígenas. A problematização do conflito representado pela Confederação dos Tamoios, à luz da iconografia colonial e das interpretações consolidadas na pintura do século XIX sobretudo, foi vinculada a estratégias que Anchieta levava a cabo em sua aspiração por converter o gentio tais como consideradas por Alfredo Bosi (1992). A questão da expressão oral, do teatro e da versificação foram exploradas pela dramatização improvisada na sala de aula, mas se prolongou na aula subsequente por meio de uma atividade de criação poética. A análise, por exemplo, das rondilhas empregadas no auto nos levou a discutir as relações entre essa forma na língua portuguesa e a memorização, por exemplo. Diante disso, levei para a sala de aula três dicionários: *Tupi antigo*: a língua indígena clássica do Brasil (2013), de Eduardo de Almeida Navarro; *Vocabulário Português-Nheengatu/Nheengatu-Português* (2014), de E. Stradelli; *Vocabulário Tupi-Guarani/Português* (1982), de Silveira Bueno. Os volumes ficaram à disposição dos alunos que tinham que escrever rondilhas misturando línguas, não para alcançar

# Criação & Crítica

um conhecimento exato da versificação ou mesmo das línguas envolvidas, mas para experimentarem no próprio fazer as dificuldades e possibilidades do processo. De todo modo, os versos deveriam responder à experiência de leitura do auto, bem como da sua problematização. Propus que ficassem à vontade para fazerem sozinhos ou em qualquer outro tipo de organização em grupo, de acordo com o que preferiam para a tarefa proposta. Essa orientação os deixou um pouco confusos, pois esperavam uma determinação exata, mas, após algumas perguntas e tentativas, a turma ganhou uma forma bastante heterogênea. Predominaram, porém, as trocas orais e a tentativa de produção coletiva. A limitação representada pela existência de apenas três volumes de dicionários, de fato, impôs algumas dificuldades, que tiveram que ser contornadas e, a esse respeito, falamos sobre a importância da atitude solidária.

Transcrevo um quarteto feito por alguns/algumas estudantes da turma:

Veio o europeu *iyua*  
Com seu *ndy* nos podar  
As crianças a clamar  
“Ce manha, me proteja!”

Baseados no dicionário de nheengatu, eles incorporaram aos versos *iyua*, no sentido de “mau”, *ndy* como “machado” e *ce manha* como “minha mãe”. O grupo responsável pelos versos comentou as dificuldades decorrentes do desconhecimento das línguas indígenas, de se ter acesso ao registro escrito da palavra sem indicação da pronúncia. Fizeram buscas na internet de áudios que os auxiliassem, mas, de um modo geral, foram intuitivos nas escolhas. Comentaram também que se divertiram e se surpreenderam de terem sido capazes de criar redondilhas. Para obter versos com sete sílabas poéticas, fizeram algumas opções de prosódia tanto em relação às palavras em nheengatu, como em um vocábulo como “proteja”, que aparece contabilizada como oxítone, o que ainda possibilita a rima tendo em vista a tendência na oralidade de aproximarmos o “ar” tônico final à pronúncia do “a” aberto igualmente tônico.

Também no sentido de trabalhar a oralidade, as subjetividades e a memória, passamos a deixar os minutos finais para que alguém contasse uma história sobre algo que viveu ou viu ou de que ouviu falar, mas que de alguma forma tivesse relação, a seu ver, com o que vínhamos fazendo e discutindo nas aulas. Mais uma vez as dificuldades se mostraram importantes, mesmo num contexto em que já se sentiam



# Criação & Crítica

muito mais à vontade para estar na sala e interferir sobre o que acontecia. Diante do silêncio, a primeira atitude que tive foi eu mesma fazer um relato, à maneira do que já havia feito ao sentar no chão (o que, aliás, não deixei de fazer já que, para que pudéssemos habitar a sala, era preciso continuar a mobilizar nossos corpos). Ainda assim, porém, houve uma grande hesitação. Uma aluna, nesse contexto, quis compartilhar que não gostava quando as pessoas chamavam as outras de raivosas. Perguntei se ela já havia sido chamada assim ao que respondeu afirmativamente. A atitude da aluna me fez pensar que a relação com o que vínhamos discutindo poderia estar muito mais no modo como vínhamos fazendo. A possibilidade de habitar a sala talvez tenha sido a razão para que contasse não uma história, mas relatasse uma prática que a perturbava porque, de acordo com o que me pareceu, via nisso um interdito a seu direito à indignação e manifestação. Na terceira aula em que destinávamos os minutos finais para um relato, ainda não havia sido possível escutar alguma história e, diante da minha indagação sobre o porquê disso, uma outra aluna respondeu que, diante de tudo que estávamos vendo sobre as históricas violências impostas aos povos indígenas, parecia muito pouco importante o que eles tinham a dizer e, por isso, não se animavam a falar. Na ocasião, só me ocorreu dizer que o que estávamos discutindo tinha tudo a ver com o que eles viviam, não eram coisas tão separadas como imaginavam. Em outra ocasião, uma terceira aluna observou que durante a semana, quando se passava alguma coisa, vinha à lembrança a aula e tinha o desejo de levar o episódio para a sala, mas, quando chegava o momento, já não conseguia se recordar. Estamos ainda trabalhando com a possibilidade de compartilharmos nossas histórias, pois, além do desconforto que sentem, por uma razão ou outra, há dificuldades relativas ao horário da aula, visto que muitos moram distante da universidade e dependem do transporte público, o que os leva a se apressarem a sair da sala.

## **Movimento 5 – Interrelacionar**

A proposta inicial de reflexão sobre a concepção de colonialidade se deu por meio de uma discussão mais geral que teve por base o texto introdutório de Luciana Ballestrin (2013) e uma leitura mais detida dos poemas de Cida Pedrosa e Márcia Kambeba já mencionados aqui. Na abordagem dos textos poéticos, foram trabalhados conjuntamente aspectos semânticos, sintáticos, sonoros e visuais. A exploração da materialidade dos poemas como indissociável das questões epistemológicas e

# Criação & Crítica

político-sociais exigiu ainda a consideração do impresso, a textura do papel e a possibilidade de inscrever ou escrever a experiência da leitura. O uso preferencial do lápis, conforme proposto na atividade, visou à percepção de sensações ocasionadas pelo atrito do grafite em contato com o papel, as dificuldades ou facilidades permitidas pela ponta deslizando sobre a folha. Essa experiência, em consonância com as demais práticas que estavam sendo concomitantemente desenvolvidas, constituiu um movimento introdutório que permaneceu e se buscou recuperar continuamente ao longo das aulas.

Para explorar os modos como se construiu certo imaginário em torno das terras e povos na região que viria se constituir como América Portuguesa, selecionei materiais não apenas do período colonial, mas dos séculos subsequentes, com ênfase nos XIX e XX. O objetivo era trabalhar a experiência de longa duração histórica inerente à noção de colonialidade e, assim, compreender melhor processos de fixação e apagamento relacionados aos desdobramentos dados a representações de povos e terras. Logo, foi importante levar para a discussão a iconografia colonial, bem como os relatos de viajantes. As dificuldades de tempo para as atividades em sala, porém, exigiram que selecionasse passagens dos relatos, o que de fato representou um direcionamento prévio. Para minimizar os efeitos desse direcionamento, busquei tratar a questão na aula e disponibilizei versões integrais dos textos.

A “Carta de Caminha” foi, porém, lida integralmente e sua abordagem partiu do cruzamento entre a leitura do texto e a recepção da carta em diferentes momentos históricos. Igual movimento se praticou em relação ao “Auto da Festa de São Lourenço”, de José de Anchieta. Para esse fim, realizamos discussões a partir de pinturas de viés histórico e/ou indianista do século XIX, caso da *Primeira missa no Brasil* (1860), de Victor Meirelles, e *O Último Tamoio* (1883), de Rodolfo Amoedo, bem como o quadro *A primeira missa no Brasil* (1948), de Candido Portinari. Do mesmo modo, lemos Gonçalves Dias e José de Alencar, mais particularmente a famigerada “Canção do Exílio” e fragmento de *O Guarani* (1857), bem como poemas como “Pero Vaz de Caminha” e passagem do “Manifesto Antropófago”, de Oswald de Andrade. Adicionalmente, foram levados para a aula o filme *Descobrimiento do Brasil* (1937), de Humberto Mauro; a marchinha de carnaval “História do Brasil” (1934), de autoria de Lamartine Babo; e o curta de animação *I-Juca Pirama* (2011), de Elvis K. e Italo Cajueiro, que traz à cena o episódio do assassinato de Galdino, pataxó queimado vivo por jovens brancos de Brasília enquanto dormia em um ponto de ônibus, bem como referências que apareciam ao longo da discussão, fosse por iniciativa minha ou dos/as alunos/as.

# Criação & Crítica

Lembrando ainda que a iconografia colonial apresentada nas aulas esteve relacionada mais detidamente com a ilustração da carta *Novus Mundus*, de Américo Vespúcio, dos relatos de Hans Staden, e outros registros apresentados, em particular, por Anna Belluzzo (1996) em seu estudo sobre os viajantes no Brasil. A busca pela diversidade de materiais visou a explorar a literatura não como instância autodelimitada e estanque, mas sujeita a processos dinâmicos continuados em que se insere e com os quais se relaciona ativamente. Do mesmo modo, as problematizações marcaram os modos como nos aproximamos das obras e orientou de forma relevante a interrogação de interpretações consolidadas ou banalizadas. Nesse sentido, o debate sobre a construção do Brasil como nação não deixou de estar presente e significou, entre outras coisas, a problematização do valor inaugural que se conferiu à “Carta de Caminha” de modo a enfatizar aspectos históricos e socioculturais envolvidos nisso. Sob essa óptica, a ideia era colocar em questão a concepção genealógica vinculada ao estabelecimento da nação moderna na qual se notabilizou a redução do múltiplo e complexo à linha reta.

A violência da linha imposta foi explorada ao se considerar como se tornou corrente pensar os indígenas como povos condenados inexoravelmente à extinção e como sujeitos associados, portanto, a um mundo do passado a ser superado pela modernização e civilização. Em conexão com esse debate, levei para a sala os zoológicos humanos para refletir sobre a prática de exposição de sujeitos racializados em mostras e freiras na Europa e América Latina entre o final do século XIX e início do XX. Para esse fim, acessamos imagens publicadas na *Revista Ilustrada* do Rio de Janeiro no ano de 1882 a fim de refletir sobre o episódio que envolveu a presença de uma família de botocudos na Exposição Antropológica Brasileira promovida pelo Museu Nacional ainda sob a governança de D. Pedro II. Relacionado a todos materiais já explorados e a discussões realizadas, refletimos sobre diversas formas de morte a que foram submetidos povos e grupos sociais no Brasil.

Diante do que se mata com essa linha reta e na busca por outras maneiras de compreender o mundo e nós mesmos/as, foi fundamental o movimento que fizemos na direção da produção indígena contemporânea. Para tanto, trabalhamos com as cartas, tendo em vista o endereçamento e as formas de interlocução que sugerem. Buscamos pensar ainda o funcionamento desse gênero textual quando se trata de reivindicar e denunciar. De todo modo, interessava, sobretudo, a inscrição do sujeito que escreve, como indivíduo ou grupo, para um destinatário que se espera considere o que segue dito. Era importante, a meu ver, que isso se desse concomitantemente à abordagem da produção artística e literária como formas correlacionadas. Sob essa perspectiva, selecionei para nossos encontros os

# Criação & Crítica

seguintes materiais: “Carta ao Velho Mundo” (2018-2019) e “Carta dos povos indígenas ao Capitalismo” (2019), do artista macuxi Jaider Esbell; “Carta da comunidade Guarani-Kaiowá de Pyelito Kue/Mbarakay-Iguatemi-MS para o Governo e Justiça do Brasil” (2012); “Palavras dadas”, prefácio de Davi Kopenawa ao livro que realizou em parceria com Bruce Albert – *A queda do céu* (2015). Em tensão com as cartas de Caminha, Américo Vespúcio e jesuítas como Anchieta e Manuel da Nóbrega, exploramos as possibilidades do gênero ao mesmo tempo que observamos as mudanças significativas associadas ao ponto de vista da carta e o contexto em que se insere. O primeiro módulo da disciplina chegou ao fim em início de junho com a produção de cartas pelos/as estudantes, mas essa experiência não será descrita neste texto porque, concebido em *media res*, não há como contemplar o processo em sua integralidade.

Em suma, atividades e materiais vêm sendo continuamente correlacionados, uma vez que o *como* se ia trabalhar dependia também do *que* se havia selecionado como material. Formas, conteúdos e procedimentos não são realidades apartadas. Vale lembrar: as linhas pressupõem formas distintas de conhecer. Logo, uma ementa, ainda que proponha um conteúdo decolonial, não necessariamente terá força decolonizadora, já que essa força depende da ação conjunta que orienta materiais e métodos.

Uma disciplina deve andarilhar para habitar o mundo e não ocupá-lo.

## Entendendo a espiral no contexto da disciplina

A fim de evitar a linha reta transformada em conector e ciente da necessidade de construir relações como parte de uma realidade processual, considereei ser a performance do tempo espiralar de Leda Maria Martins, enquanto parte dos saberes de matriz africana deliberadamente olvidados, a forma mais adequada para organização das aulas. Para uma *aula-rascunho* uma experiência espiralar.

Em vez de estágios apresentados como sucessivos a serem superados, busquei as transformações cumulativas e agregadoras para assim, como afirma Édouard Glissant, aproximar-me da totalidade por “acúmulo de sedimentos” (2021, p. 58). Essa acumulação, em diferença a uma visão de avanços alcançados por rupturas, não compreende a sobreposição passiva de elementos. Não é, portanto, um somatório, mas um processamento orgânico em que a transformação é forma gregária. Nessas continuidades descontínuas, a experiência se dobra sobre si

# Criação & Crítica

mesma, força deflagradora ou primeiro movimento que se faz continuar por outros movimentos interatuantes e gregários. A intervenção permanente também é aberta.

O processo em espiral de uma *aula-rascunho* só é possível, portanto, quando se parte de um lugar: é preciso habitar o espaço e o tempo. A espiral é impulsionada pelo fazer e pelo experienciar, as questões surgidas e trabalhadas emprestavam movimento à linha que voltava a se curvar, porque não era etapista, não dividia passado, presente e futuro: cumulativa, com seus avanços e retornos continuados. Mas feita a lápis, essa *aula-rascunho* de forma espiralar permanece móvel, sujeita a idas e vindas, acréscimos e supressões, transformações ou não, porque é ela mesma a sua construção [Fig 3].

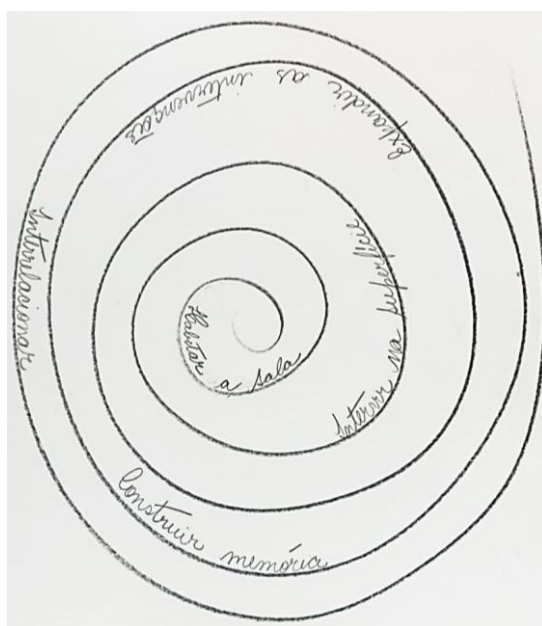


Fig 3 – Espiral desenhada por mim a lápis e depois fotografada.

Para uma *aula-rascunho*, também era central investir na dimensão do coletivo em uma sala de aula, de modo que o processo se constituísse como responsabilidade compartilhada. A reavaliação das disposições hierárquicas não se confunde, porém, com uma indiferenciação em que se desconsidera a pluralidade de papéis a serem desempenhados. As diferenças são preservadas a favor do diverso e na tensão entre elas se desenvolvem as tarefas e procedimentos. Ademais, devo frisar que a experiência de habitar não se faz à parte das subjetividades envolvidas, exatamente o inverso se dá.

# Criação & Crítica

## Ao final da noite

Finalizo este texto com algumas contribuições que surgiram durante as aulas.

Próximo ao campus da universidade, há um grande canteiro de obras cercado por tapumes. Muitos/as estudantes passam pelo local a pé. Um dos meus alunos levou para que eu visse a foto de uma pichação e perguntou, em tom de brincadeira, se era eu quem havia feito, porque aquele era o lema das minhas aulas [Fig. 3]. A imagem se tornou a identificação da turma no Classroom.



Fig 4 - Foto realizada por um aluno da turma e postada no mural do classroom em 15 de maio de 2023.

Uma das diversas atividades que desenvolvemos ao longo do curso foi a produção de um breve relato escrito em que os/as estudantes foram convidados/as a dizer como se sentiram afetados/as ou não pela experiência de leitura das cartas de Jaider Esbell e do povo Guarani Kaiwá. Quero compartilhar um fragmento de um dos textos produzidos na ocasião por uma aluna da turma [Fig 5], creio não haver melhor saideira nesse relato-ensaio-artigo do que a promessa de um baile que vá longe.

# Criação & Crítica

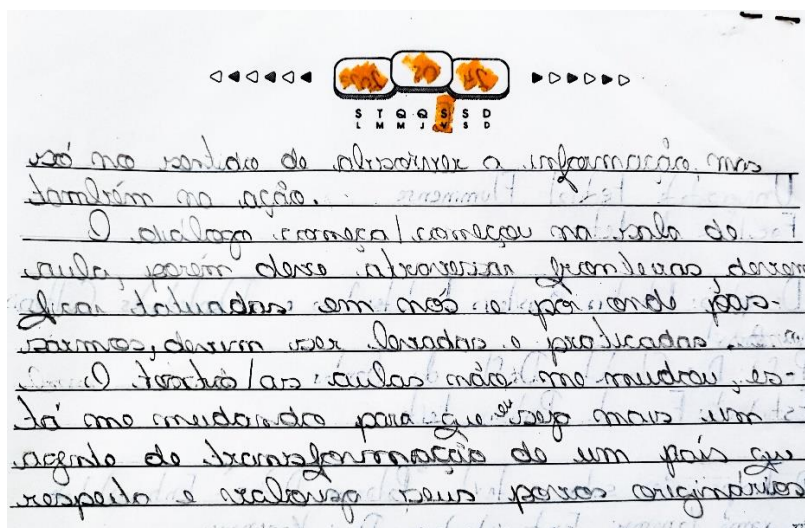


Fig. 5 – Parte de texto redigido por uma aluna da turma em atividade realizada no dia 24 de maio de 2023.

## Bibliografia

- AUGÉ, Marc. Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Trad. Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papyrus, 1994.
- BALLESTRIN, Luciana. (2013). América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira De Ciência Política, (11), 89–117. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>
- BARTRA, Roger. El salvaje en el espejo. México: Ediciones Era, 1992.
- BELLUZZO, Ana Maria. (1996). A PROPÓSITO D'O BRASIL DOS VIAJANTES. Revista USP, (30), 6-19. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i30p6-19>
- BOSI, Alfredo. Dialética da colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CHICANGANA-BAYONA, Yobenj Aucardo. Visões de terras, canibais e gentios prodigiosos. ArtCultura, [S. l.], v. 12, n. 21, p. 35-53, 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/12139>. Acesso em: 25 out. 2023.

# Criação & Crítica

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57 ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Trad. Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

GLISSANT, Édouard. *Poética da relação*. Trad. Marcela Vieira e Eduardo Jorge de Oliveira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

GROS, Frédéric. *Desobedecer*. Trad. Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

INGOLD, Tim. *Linhas: uma breve história*. Trad. Lucas Bernardes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo. Companhia das Letras, 2015.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia Epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

NATALI, Marcos. *A literatura em questão: sobre a responsabilidade da instituição literária*. Campinas: Unicamp, 2020.

WALSH, Catherine E. *Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala*. *Revista Entramados - Educación Y Sociedad*. Año 1 Número 1, pp.17-31, 2014.

Recebido em: 24/08/2023

Aceito em: 06/10/2023