

Mais do que nunca, a casa: uma experiência errante em cartas

Home, more than ever: an errant experience with letters

Victor Anselmo Costa¹Kátia Maria Kasper²

Resumo: A partir da experiência de trocar cartas com estudantes de uma escola pública durante a pandemia de sars-cov-2 nos deparamos com a seguinte questão: o que pode uma correspondência pedagógica comprometida com o “tempo livre” e com a educação pública? Na primeira sessão deste artigo discutimos o conceito da forma *escolar* de Jan Masschelein e Marteen Simons e propomos quatro pistas para explorar as potências da escrita de cartas pedagógicas. Alteridade, amorosidade, encontro e errância são os gestos educativos que emergem destas pistas. Na segunda sessão, discutimos a importância da estesia provocada pela utilização de linguagens artísticas e culturais em nossa correspondência. Finalizamos o artigo de forma descritiva, conduzindo uma leitura em sobrevoo ao conteúdo das cartas, em que temas da disciplina ecologia são interpelados por questões relacionadas aos povos indígenas no Brasil.

Palavras-chave: Cartas; Docência; Diferença; Educação Básica; Pandemia.

Abstract: This article intends to answer the following question: how could writing letters be related to an attempt of providing “free time” to students? To do so, an experience with pedagogical correspondence in a public school during sars-cov-2 pandemic is revisited. In the first session we discuss the concept of *scholar* as a form in Jan Masschelein and Marteen Simons work and its implication in confronting the experience of writing pedagogical letters. Otherness, love, encounter and errantry are the pedagogical gestures that rise from that discussion. In the second session, we discuss aesthesia as an important and constitutive element of our correspondence. At the end, in a descriptive session, we open the letters to see how the discussion of texts concerning brazilian indigenous thinking promotes a dislocation in our ecological themes of study.

Keywords: Letters; Teaching; Difference; Basic Education; Sars-cov-2 Pandemic.

Escrever cartas, educar.

Assim não se esperam cartas.

Assim se espera - a carta.

Pedaço de papel

1 Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente realiza o curso de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Contato eletrônico: <vanse.costa@gmail.com>.

2 Doutora em Educação (UNICAMP). Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Com uma borda

De cola. Dentro - uma palavra

Apenas. Isto é tudo.

(Marina Tzvietáieva, **A carta**, 1923)

Seria a escrita de cartas hoje em dia um gesto fora de seu tempo? Essa poderia ser, provavelmente, uma afirmação comum, mas também uma constatação proveniente da nossa experiência cotidiana. Quando e por que, afinal, escrevemos uma carta? Escrever uma carta com tudo que ela demanda, isto é, uma lentidão de escrita e uma lentidão de viagem, não parece corresponder à eficácia dos modos de comunicação de nossa década, senão, talvez, como seu avesso. Escrevemos muito. Uma profusão de imagem e texto nos rodeia e cada vez com mais urgência de informação. Escrever uma carta, no entanto, como tentarei argumentar ao longo deste artigo, continua sendo um gesto singular, em que o sentido do tempo é defrontado, abrindo seus interlocutores para uma outra relação com a experiência da leitura e com a aprendizagem contaminada no encontro com a arte e com a cultura.

No primeiro semestre de 2020, quando confrontado com a necessidade de reorganizar minhas práticas pedagógicas junto às turmas de ensino básico em que atuava como professor de ciências³, decidi utilizar esse gênero textual para me comunicar com os estudantes. Durante dois meses (abril e maio) foram escritas cinco cartas, com orientações suplementares para os familiares enviadas em um documento à parte. A comunicação com os estudantes e familiares se deu exclusivamente através de correio eletrônico e do portal virtual da instituição, onde as cartas foram disponibilizadas publicamente. Realizarei minhas considerações teóricas sobre essa estratégia educativa a partir dos materiais utilizados com as turmas de sexto ano, cujas temáticas abordadas orbitavam ao redor de conceitos relacionados ao conteúdo de ecologia.

Inicialmente, na sessão “Cartas, uma abertura para o escolar”, discuto a escolha pela estratégia de escrever cartas, apoiando-me em um referencial teórico de interesse para minhas investigações como docente da escola básica, a saber, as perspectivas da diferença em educação e o pensamento de Jan Masschelein e Maarten Simons (2017). Na segunda sessão “Nutrição estética”, faço breves apontamentos sobre a presença da arte e da cultura e sua relação com o ensino de ciências em minha prática docente a partir das contribuições de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque (2012). Por fim, em “Mais do que nunca, a casa”, apresento a sequência didática resultante das discussões realizadas com os próprios estudantes durante este período, em que o conteúdo de ecologia foi abordado com a incorporação de textos, fotografias e audiovisuais que dialogam com o pensamento e a cosmovisão de povos indígenas do Brasil.

Cartas, uma abertura para o escolar

Com o fechamento das escolas no mês de março tudo mudou. Lentamente o colégio em que lecionava, como muitos outros ao redor do mundo, migrou tropeçante para os ambientes virtuais de aprendizagem. Atravessamos o ano letivo de 2020 com realização de aulas virtuais através de videoconferências e com um planejamento constante de atividades assíncronas, isto é, atividades que eram feitas sem a supervisão

3 No ano de 2020 atuei como professor dos sextos e oitavos anos junto ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, na qualidade de professor substituto. Em cumprimento das medidas de distanciamento social elaboradas pela gestão universitária, ensejadas pela crise fitossanitária provocada pela pandemia de sars-cov-2, estivemos sem atividades presenciais do período de 18 de março até o final do ano letivo.

do professor. De uma forma ou de outra, criou-se uma *mimese* do possível, inspirada na escola presencial “como ela é” na normalidade. Nas palavras de Silvio Gallo (2021), em sua contribuição ao documento “Quarentenario - Pequeno Breviário dos Tempos de Pandemia”, a instituição escola poderia ter escapado desse desejo de normalidade; mas se rendeu. Com os estudantes em suas casas,

as escolas correram a afirmar: “Não podemos abandonar os estudantes! Precisamos nos adaptar a este ‘novo normal’”. E dá-lhe “trabalho remoto”... Pergunto: por que a dificuldade em escapar à “normalidade”? Por que, frente à ruptura de um “normal” (um padrão), precisamos, imediatamente, construir um “novo normal” (um novo padrão)? Qual a dificuldade em aceitar esse acontecimento que não produzimos e produzir, nele, nossos efeitos? (GALLO, 2021)

Gostaria de destacar duas constatações importantes a partir do comentário de Silvio Gallo. Primeiro, o aspecto contingente da experiência que vivenciamos, ou seja, o efeito de suspensão colocado sobre a instituição escolar em maior ou menor grau durante um lapso de tempo entre o “normal” e o “novo normal”. Segundo, a resistência institucional em abdicar do tempo produtivo que caracteriza a “normalidade” do trabalho pedagógico. Dito de outra forma, arriscando ser assertivo demais e destacando um aspecto que gostaria de privilegiar neste texto, as exigências produtivas impostas sobre a escola se reinventaram durante o trabalho remoto, ou se intensificaram, após um breve intervalo em que uma abertura para outro caminho pareceria possível. Seria essa a justificativa de nosso “desejo de normalidade”, não interromper o tempo produtivo?

Para continuar discutindo os aspectos deste tempo produtivo gostaria de introduzir o conceito de *escolar* desenvolvido por Masschelein e Simons (2017) em seu livro “Em defesa da escola: uma questão pública”. Muito de minhas reflexões nos primeiros meses que se seguiram ao fechamento das escolas está relacionado com o pensamento destes autores e minha prática com as cartas neste breve período intempestivo é uma tentativa de levar a sério os apontamentos realizados em seu livro.

Uma síntese breve da tese defendida por estes autores, que recorrem ao surgimento do termo escolar na *skholé* da antiga Grécia democrática, é a seguinte: a escola é um produto histórico criado para a geração de tempo livre. O que faz uma escola ser uma escola é sua capacidade de oferecer tempo livre aos estudantes.

Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: *polis*) quanto da família (em grego: *oikos*). Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do *tempo livre* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 26, grifo dos autores).

Para estes autores, a função democrática da escola está em produzir uma suspensão, ou seja, em promover uma libertação do tempo a que os estudantes estão submetidos em todas as outras esferas da vida. Quando são defrontados com as demandas da família, da sociedade ou do trabalho, os estudantes estão inseridos em uma lógica de produção. Na escola, no entanto, através do gesto educativo do professor, o tempo é desprivatizado, tornado público e poderia não respeitar mais a uma lógica externa. É a partir desta premissa que o espaço escolar pode ser o ambiente adequado para o exercício da democracia e da partilha do bem-comum, através do estudo e da prática. Esse *escolar* seria, portanto, algo como um acontecimento que não deve nada aos governos e aos mercados, isto é, aos interesses políticos e econômicos maiores, sejam eles quais forem.

É evidente, no entanto, que essa escola idealizada através do conceito de *skholé* é sabotada pelas tentativas de “domar” a instituição e seus professores, perpetradas pelos governos e mercados. “O que chamamos de escola hoje em dia é, na verdade (total ou parcialmente), a escola desescolarizada”

(MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 28). Arriscaria dizer que as escolas que vivenciamos na “antiga normalidade” e no “novo normal” estão atravessadas simultaneamente por duas condições de tempo: o tempo produtivo, desescolarizado, que lhe é imposto através da urgência de apresentarmos resultados de aprendizagem, de cumprirmos determinadas cargas horárias e curriculares e de exigirmos de nossos estudantes as competências preconizadas pelos documentos que chegam de cima para baixo; mas também por lampejos deste tempo livre que os docentes somos capazes de provocar quando conseguimos criar as condições adequadas para uma suspensão do tempo produtivo.

Não é o interesse deste texto avançar na análise do conceito elaborado por Masschelein e Simons (2017), nem haveria escopo para avaliar sua suficiência em relação ao caráter político da prática pedagógica ou suas limitações diante das realidades tão discrepantes que as instituições educacionais possuem entre si. Uma abordagem interessante e introdutória para essas problemáticas foi feita por Walter Kohan (2017) em um dossiê temático sobre os autores belgas organizado pela revista “Educação Temática Digital”, na ocasião da publicação do livro no Brasil. O que interessa nesse momento é o acento que podemos assinalar na categoria de *tempo livre* como exercício pedagógico e sua implicação para a escola submetida ao “novo normal”. Ou ainda, acentuar o *escolar* tomado como acontecimento, como efeito, como “forma”.

Essa forma atravessaria, ou não, a instituição escolar e poderia, ou não, se encontrar nelas. Ou seja, pode muito bem haver instituição escolar sem forma escolar, e também a forma escolar encontrar-se fora das instituições escolares. O que Masschelein e Simons defendem, portanto, é algo que, de certa forma, atravessaria diversos tempos e espaços, algo que persistiria através da geografia e da história como uma espécie de coração, âmago, cerne (as palavras aqui são muito difíceis) ou quintessência da escola (KOHAN, 2017, p. 593).

Acompanhado por esse pensamento, tombado pela sua urgência, perguntava-me: como provocar uma suspensão do tempo produtivo quando o espaço em que se realiza o trabalho pedagógico é, justamente, o espaço doméstico? De que forma pode um professor trabalhando remotamente resguardar na sua prática o cuidado e a amorosidade para com o bem comum, o público, o *tempo livre* e a renovação do mundo?

Respondi à primeira demanda de trabalho remoto, em um movimento algo passional, escrevendo uma carta. Nos primeiros meses após março de 2020, tivemos um tempo de preparação em nossa escola para a instalação do novo sistema de aulas remotas (lapso de tempo, suspensão entre o “normal” e o “novo normal”). Nesses meses os professores fomos convidados para estabelecer uma frequência de contatos quinzenais com os estudantes através de uma proposição pedagógica em texto, algumas laudas de atividades para serem enviadas às famílias. A realização dessas atividades por parte dos estudantes não era obrigatória e buscava fortalecer seu vínculo, bem como dos familiares, com a equipe pedagógica. Compartilho aqui alguns estilhaços desta experiência.

Comecei com saudações, como se começa uma carta...

Olá queridos/as,

Já faz um tempo que não nos encontramos, não é mesmo? Quase um mês atrás tivemos nossa última aula e de lá para cá nossa vida mudou muito: deixamos a rotina que tínhamos de lado e passamos a tentar garantir o *distanciamento social*, enquanto for necessário, para garantir a saúde de todos. (...) Como vocês sabem, ainda não podemos voltar às aulas. Ainda assim, nós, professoras e professores do Colégio, decidimos enviar alguns materiais a vocês na tentativa de não perder o vínculo que estávamos construindo. E não é o caso agora de estarmos tão preocupados com os conteúdos e as notas, afinal, os nossos cronogramas estarão todos bagunçados por mais

algum tempo. O que fazer, então? Eu decidi começar com esta carta, contando um pouco sobre o meu isolamento e indicando as leituras que me fizeram lembrar de vocês nestas últimas semanas. No fim, se puderem e quiserem me responder, ficarei muito feliz de saber das suas experiências (Fragmento da primeira carta, arquivo pessoal, 2020).

Não tinha certeza se receberia alguma resposta, se seria lido com atenção, desconhecendo a emoção que poderia se esboçar no rosto dos leitores. De alguma forma, buscava abrir com a carta uma conversa, mais próxima da sinceridade e do afeto, em que pudesse compartilhar a experiência de estar em casa, como eles e elas também estavam, de relembrar e elogiar a vida na escola, de comunicar uma saudade e de trilhar em um diálogo aberto com as impressões e sensibilidades dos estudantes os percursos que nos interessavam através da disciplina de ciências.

Ora, por que, afinal, escrever uma carta, no lugar de organizar um estudo de caso, propor uma lista de exercícios ou mesmo experimentar com outras textualidades escolares? Justamente por sentir a necessidade de fundar um espaço de encontro, apesar da ausência e do silêncio provocados pela distância; mas também, por ter dificuldade em encontrar palavras, em produzir sentido, por reconhecer, enfim, a estranheza instalada no coração da atividade docente. Escrever uma carta por intuição, e por gosto e alegria diante das respostas, continuar com a correspondência, foi também um modo de possibilitar que o pensamento encontrasse para si um novo território, um espaço de acolhimento para sua tibiez, o palpitar assoberbado da razão.

Rodrigues e Schuler (2021) podem nos ajudar a entender essa dimensão. Em um artigo recente, debruçam-se sobre o lugar das cartas na escrita acadêmica em educação aproximando-as do conceito de cuidado de si. Para esses autores, o exercício epistolar nos permite experimentar o perigo do pensamento, atenuando a solidão, suscitando ainda “um processo de tempo de escrever, tempo para pensar na escrita” (RODRIGUES; SCHULER, 2021, p. 663). “A escrita de cartas mexe com um processo de pensar escrevendo, um debruçar-se sobre o papel e ir tecendo nexos de sentidos no ato de escrever a própria escrita” (RODRIGUES; SCHULER, 2021, p. 657). Mais ainda, elaboram os autores, inspirados nas palavras de Franz Kafka, se de um lado as cartas abrem caminho para uma conversa consigo e com o outro, enquanto objeto, ato ou texto que pode ser partilhado entre dois ou muitos, ao mesmo tempo não podemos controlar o destino que tomam uma vez lançadas ao mundo; escrever cartas é como desnudar-se diante de fantasmas (RODRIGUES; SCHULER, 2021), diria o autor de “Metamorfose”.

Como um jogo, as cartas confundem presença e ausência, dualidade com a qual nos deparamos em nosso fazer docente durante a pandemia; escrever cartas, portanto, para jogar o jogo que não escolhemos, mas por ver nelas uma potência de cuidado e de sustentação. De convocar um texto, que fale sobre a rotina, que dê notícias, que dê voltas e voltas em torno daquelas questões que o mundo tornou imperativo em nós, quando permanecer em casa se tornou a melhor alternativa para viver os respiros deste mesmo mundo. Não são as cartas, afinal, o melhor formato para fazê-lo? Não são elas que há milênios utilizamos para narrar o vivido, convidando nossos correspondentes a estarem próximos de nossas experiências, mesmo as mais banais, capazes de nos sensibilizar ou comover? Não são elas uma boa forma “de prestar contas dos dias, de falar dos pormenores que afetam o humor e o que faz pensar, um relato de si no dia a dia da vida (...), uma forma de atualizar o outro do que andamos a fazer” (RODRIGUES; SCHULER, 2021, p. 670)?

E falar sobre a vida vivida, a pequena grande vida de cada um/a, não se constitui apenas de um gesto confessional, como observa bem Ana Kiffer (2017) em seu texto sobre cartas e extravios. As cartas, enquanto literatura marginalizada, lidam com processos de subjetivação, com “desmoraamentos da

subjetividade (...), no qual o sujeito se põe em jogo e à deriva” (KIFFER, 2017, p. 548). Ao evocar a vida, não se limitam aos relatos dos dias, mas invocam as potências vitais que os percorrem. “Podemos olhar para as cartas”, afirma a autora, “como essa espécie de *borra* – em parte vestígio, em parte marca Vital” (KIFFER, 2017, p. 548).

Nessa primeira carta que escrevi aos estudantes, minha consternação perante os vestígios da vida pandêmica foi a linha principal de tecitura do texto; naquele momento, decidi compartilhar leituras que me contaminavam os dias, também como forma de retomar a discussão sobre os conceitos que havíamos visto em sala de aula no início do período letivo (ecologia e paisagem), ainda presencial. Enviei, nesta primeira missiva, um comentário sobre o trabalho artístico de Raquel Stolf (2011), “Panquecas Fantasmáticas”, em que a artista captura as paisagens sonoras da cozinha durante a preparação de panquecas, e convidei os estudantes a narrarem suas experiências com a paisagem visual e sonora do ambiente doméstico durante o isolamento. E junto de uma citação do livro “A queda do céu” (2015) de Davi Kopenawa, pude iniciar uma discussão sobre a ecologia e a vida dos povos da floresta. Perseguiu, através das infiltrações do cotidiano, o que de vital poderia nos animar uma conversa.

Receberia nas semanas seguintes não mais do que 20 cartas. Havia nelas comentários sobre o fragmento de texto do líder indígena yanomami e perguntas curiosas sobre sua etnia e seus modos de vida, fotografias das paisagens vistas da janela, comentários sobre a invasão de sons urbanos vindos da vizinhança e que impediam a escuta do barulho das ondas do mar, relatos sobre a experiência de ir fazer panqueca pela primeira vez. Havia também a partilha da angústia de estar vivendo uma repetição cotidiana de gestos e de um esgotamento diante da urgência de ficar em casa. Poesias também chegaram, alguns estudantes estavam lendo Jorge de Lima. Diante da boa recepção à primeira carta, dei continuidade à correspondência incorporando elementos retirados de cada um de meus interlocutores.

As reflexões de vocês sobre as paisagens que capturaram, sobre a pandemia de COVID-19 e sobre o Davi Kopenawa me encheram de emoção: é muito bom poder ler e ouvir as palavras de vocês. As fotografias, desenhos e vídeos que enviaram das paisagens que observam das janelas de casa são preciosas.

Acho que esta é uma das belezas que existe nas cartas (e também nos e-mails e nas mensagens de aplicativo): escutar o que a outra pessoa tem a dizer sobre o mundo, desde o seu *ponto de vida* (e não só ponto de vista). Escutar outra pessoa mesmo quando a gente não consegue se encontrar presencialmente. Porque uma conversa de verdade só precisa mesmo é de um pouquinho de atenção, pra gente escutar os sons bons e também ruins, e aprender com eles.

Eu gostei muito de uma frase que vocês me enviaram: “não ouço só barulhos bons. Da minha casa eu ouço o som do motor de refrigeração do mercado, um som chato e persistente, antes eu conseguia ouvir o barulho do mar. Hoje pra amenizar esse barulho eu coloco música...” (Fragmento da segunda carta, arquivo pessoal, 2020).

Este exercício de incorporação das respostas dos estudantes no corpo do texto se repetiu em toda a correspondência, como se através desta polifonia pudéssemos criar uma conversação coletiva, de uma aula que se faz entre muitos. Uma “artesanaria de vozes”, diriam Rodrigues e Schuler (2021, p. 668), “transformar o que está anotado, o que foi visto ou lido, em outro texto, atravessando a existência”. Esse exercício produziu uma condução errante de nossos temas de estudo, que inevitavelmente se contaminavam pelas perguntas, imagens, formulações textuais elaboradas nas respostas dos estudantes.

Ao retornar a esse conjunto de cartas, pergunto-me mais uma vez, o que pode uma correspondência

pedagógica comprometida com o tempo livre e com a educação pública? Proponho, então, quatro pistas, que não devem ser entendidas como um escrutínio do tema, mas que possamos encontrar nelas não mais do que um rastro de pensamento que nos afete, na tentativa de continuar pensando a potência epistolar na/ em educação:

1. As cartas provocam um encontro com a alteridade pela leitura. Ao abrir-se para a experiência de leitura das cartas, seus interlocutores são confrontados por um texto que guarda uma voz, uma ou várias, que faz aparecer na palavra as marcas de uma assinatura. Não está pretensamente escrita com neutralidade e impessoalidade. Mais do que isso, uma carta pedagógica exige de quem a escreve uma dose significativa de pessoalidade e posição, como exige também de quem a lê. Paulo Freire (2016), que escreveu ao longo de sua vida uma grande quantidade de ensaios em formato de cartas pedagógicas, em um de seus textos publicados postumamente na breve coletânea “Pedagogia da Indignação”, comenta sua escolha por este tipo textual destacando sua abertura para o diálogo com a alteridade:

Protegidas do simplismo, da arrogância do cientificismo, as cartas, por outro lado, deveriam transparecer, na seriedade e na segurança com que fossem escritas, a abertura ao diálogo e o gosto da convivência com o diferente. O que quero dizer é o seguinte: que, no processo da experiência da leitura das cartas, o leitor ou a leitora pudesse ir percebendo que a possibilidade do diálogo se encontra nelas mesmas, na maneira curiosa com que o autor as escreve, aberto à dúvida e à crítica. É possível até que jamais o leitor venha a ter um encontro pessoal com o autor. O fundamental é que fiquem claras a legitimidade e a aceitação de posições diferentes em face ao mundo. Aceitação respeitosa (FREIRE, 2016, p. 43).

Pela performatividade que exprimem em sua forma, dispondo nominalmente destinatário e remetente, as cartas convidam ao estabelecimento de conexões, tecem vínculos possíveis, dispersam contágios – dada uma certa disponibilidade de seus leitores a tal contaminação. Para Dalla Costa, Steiger e Rodrigues (2020, p. 88), em uma carta aberta ao Mundo, escrita já durante a pandemia, “agora que, fundamentalmente, não podemos nos encontrar e tocar, nos parece que o endereçamento de palavras pode ser uma via de bons contágios. E, ainda, pode ser uma via de desencaixotar o con-tato com o outro e com nossos próprios afetos”. Mesmo nos períodos de maior afastamento, talvez justamente onde a distância parece ser a mais intransponível, as cartas exsurtem como contra-força ao isolamento (físico, mas também afetivo e ético), compondo, no espaço virtual em que se dispersam, a possibilidade de convivência entre diferentes. Estão comprometidas, como bem observa Freire na citação supracitada, com o abandono do simplismo das explicações pedagógicas, e podem ser, elas mesmas, elemento constitutivo de alguma figura de igualdade, que só pode ser fundada, que só expressa seu sentido político mais fundamental, no reconhecimento das diferenças e no encontro com a alteridade (KOHAN, 2019).

2. As cartas estão encharcadas de um tempo frágil, amoroso e efêmero. “Do tempo não dá para escapar”, recebi esta formulação de uma estudante como parte de nossa correspondência. Escrever e ler cartas tomam tempo e além disso, a carta está datada, ela tem uma inscrição no tempo, sua matéria é efêmera. Ler uma carta supõe, neste caso, perceber que o tempo voa, que ele escapa ou que dele não se pode escapar.

Lembro-me do estudo que fez Antônio Carlos Amorim (2009) sobre as cartas de amor presentes em um filme de Hou Hsiao Hsien. Elas são ali uma abertura para o tempo do amor vivido pelos personagens, que

estão sempre no limiar provocado pelo adeus. A escrita desses textos “faz-nos centrar nos instantes breves, no tempo em meio à sua dissipação (...) o tempo do amor está sempre no fim do prazo” (AMORIM, 2009, p. 54). O autor, neste artigo, aproximando-se dos estudos de Deleuze sobre o signo, nos relembra o papel da experiência em uma aprendizagem que se dá através de qualquer coisa mais próxima das intensidades do que das palavras comunicáveis. Aprende-se, como nos diz, até pela decepção diante do tempo do amor. Neste caso, uma carta pode nos interessar menos por sua capacidade de comunicar, informar ou ilustrar um conteúdo e mais próxima de ser, ela mesma, uma experiência que é frágil, amorosa e efêmera, e assim repleta de reverberações singulares.

Ao explorarem a forma escolar que propõem, Masschelein e Simons (2017) destacam oito componentes, ou ainda, oito questões que a atravessam. Igualdade é uma delas; amor, outra. Referem-se então, não a um amor dramatizado ou idealizado, “o amor de que estamos falando aqui não se expressa de uma maneira espetacular, mas de maneira bastante comum: em pequenos gestos ordinários, em certos modos de falar e escutar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 76). Disso decorre que ao educador, este que escreve cartas, não lhe concerne apenas a maestria ou o domínio do conteúdo ou suas especializações, mas também e sobretudo um certo amadorismo de suas expressões, de sua disposição e de sua presença. Um amor como “uma constante preocupação”, mas também como uma força vital. Um “amor pelas pessoas – mas também pelo mundo, pela vida, pelo lugar que se ocupa quando se educa. Amor político, de viver a vida para expandi-la e nunca para reduzi-la” (KOHAN, 2019). O tempo frágil, amoroso e efêmero da escrita epistolar poderia ser, então, apenas um reflexo desse amadorismo.

3. As cartas sabem a distância entre o gesto de ensinar e o aprender. Porque estão mais interessadas em provocar uma experiência inscrita no tempo e aberta ao diálogo, porque se deixam levar pelo que retorna, porque estão mais distantes desta imagem de tempo “voraz, faminto, devorador de tudo e de todos” (SKLIAR, 2014) que tem se tornado naturalizada em nossas instituições educativas, as cartas não pretendem controlar o processo de ensino-aprendizagem. Nos lembram, portanto, desta figura do ensinar que reconhece e acolhe a distância infinita entre o gesto de quem ensina e o gesto de quem aprende, fazendo do exercício docente uma abertura de mundos. Educar, mesmo à distância, seria então, como dar tempo para encontrar-se com o mundo.

Eis aí a única relação possível entre ensinar e aprender: oferecer signos que os outros decifrarão no seu próprio tempo e do seu próprio modo. Signos talvez comuns, mas apreciados de modos diferentes, em tempos diferentes, em outros tempos (SKLIAR, 2014).

E provocar um encontro, uma abertura de mundos, é sempre desafiador. Porque o encontro não ocorre por intenção ou aproximação. Não é um acontecimento puramente extensivo. Pelo contrário: *encontrar-se com* exigirá sempre alguma intensidade. Sem afetação, não há encontro nenhum. “Encontrar é ir ‘ter com’. É um ‘entre-ter’ que envolve *desdobrar* a estranheza que a súbita aparição do imprevisto traz” (EUGÊNIO; FIADEIRO, 2012, p. 04). Trata-se aqui de pensar o encontro como uma ferida, diante da qual somos instados a agir. Aprender seria o processo ou o efeito deste desdobramento da estranheza que é suscitada na subjetividade pelo arrebatamento intensivo provocado pelo encontro.

Assumindo a dimensão intensiva dos encontros, seria preciso não admiti-los como algo dado, mas torná-los possíveis, suscitá-los, através da criação de um espaço, de uma geografia própria, em que o corpo que aprende se expõe. Como argumenta Kiffer (2017, p. 553), as cartas, enquanto escrita de si, parecem

ser essa literatura – marginal - cuja geografia confabula uma zona de indeterminação, “essa seria a zona turva de uma subjetividade que se constrói apropriando-se da perda de si mesmo”. Se de fato as cartas conseguirem abrir entre seus interlocutores esse espaço turvo, pessoalizado, amoroso, de acolhimento da perda de si e da sensação de estranheza para com o mundo, poderíamos reconhecer seu compromisso com o ser, não apenas como uma entidade cognoscível, racional, mas como todo um corpo de sensações desmembradas (KIFFER, 2017), de múltiplas relações com o mundo, e que é esse corpo todo, ainda que fragmentado, que aprende.

Como argumenta Silvio Gallo (2012, p. 06): “Sendo o aprender um acontecimento, ele demanda presença, demanda que o aprendiz nele se coloque por inteiro. (...) Entrar em contato, em sintonia com os signos é relacionar-se, deixar-se afetar por eles, na mesma medida em que os afeta e produz outras afecções”. Não se controlam os afetos, isto é, não se controla a aprendizagem. As cartas o sabem muito bem. Se ensinam alguma coisa, o fazem pela capacidade que possuem de suscitar um encontro, de convocar uma presença, de construir um corpo.

A construção desse corpo envolve um processo de desautomatização. Desautomatizar as percepções, os gestos, os modos de fazer. Desautomatizar as pedagogias dominantes. Fugir aos automatismos que combatem a criação, a variação. Desfamiliarizar-se. Aprender a habitar o desconforto, a acolher o não saber. Colocar-se disponível para o acaso, o que não se espera, não se quer, não se precisa (KASPER; TÓFFOLI, 2018, p. 91).

4. As cartas provocam uma errância. Não se trata de uma metodologia, nem de uma técnica, nem de uma fórmula. Escrever cartas é apenas uma possibilidade de interpelar a escrita pedagógica, isto é, essa escrita endereçada e interessada. Escrever cartas pedagógicas, portanto, é um exercício de errância, ou seja, um lançar-se a um caminho incerto e de destino imprevisível, porque precisa se despojar de certa fixidez dos cronogramas, das avaliações, dos planejamentos, e afeiçoar-se ao incômodo, ao inquietante e ao comovente.

Operar na lógica da errância é pensar e agir sobre aquilo que nos escapa, que se perde e nos perde. Isso quer dizer que nada está pronto e fechado, estático e concluído. Mas que os fluxos de aprendizagens vitais são aberturas oceânicas e encantamentos em picos vulcânicos (HEMPKEMEYER, 2021, não p.).

Pensar a trajetória pedagógica não como uma sequência ou um encadeamento de conteúdos, mas uma disposição para os fluxos vitais de aprendizagem que nos singularizam, que são intensos como oceanos e vulcões. Errar, como quem recebe os erros e faz deles motivos para reorganizar os caminhos. Errar aprendendo e aprender errando. “Errar”, afinal, como destaca Kohan (2019), “faz parte da aventura de conhecer e conhecer-se, de mostrar a capacidade de se rever e se aperfeiçoar, da liberdade de um espírito que não aceita nada do mundo como determinado”. E ainda, como alerta em um texto anterior, fazendo menção ao conceito da forma *escolar* com a qual iniciamos esta reflexão, ir em defesa da escola é também errar em seu favor e inventá-la constantemente. Errar, mas com o heroísmo de uma infância. “A explosão e a incerteza comportadas pela aprendizagem exigem um heroísmo tal que apenas um espírito infantil parece capaz de lançar-se nesse caminho (...). O escolar é a terra da infância” (KOHAN, 2017, p. 604). Diante da escola que nos escapa, se quisermos ir em sua defesa, precisaremos habitar esta mesma terra, dispostos a nos expor e a errar.

Nutrição estética

Fiquei muito surpreso, naquela quarta-feira em que escrevi a primeira carta, com uma notícia que li na mesma tarde, depois de lhes enviar o material. Corriam nos jornais, pela internet, que o primeiro indivíduo yanomami tinha sido infectado pelo vírus. Depois outras notícias chegariam informando a situação dos povos da floresta no Brasil, que também estão enfrentando uma rotina de isolamento social como a nossa. Fiquei bastante comovido com este tema e decidi compartilhar com vocês, uma vez que pudemos conhecer um pouquinho mais sobre o povo yanomami a partir de nossa última carta. (...)

Quem deu uma espiada no vídeo que sugeri, sobre o Davi Kopenawa pode ver uma grande casa comunitária, uma maloca, típica do povo yanomami daquela região. Desta vez, lá no final da carta, envio uma fotografia da Cláudia Andujar, uma importante artista que conheceu o Davi e passou a vida junto dos indígenas yanomami, fotografando o seu modo de vida. Ela também lutou muito para defender a terra desse povo. Nessa foto podemos ver por dentro como é a organização do salão de uma destas casas circulares. Olhem lá!⁴ (Fragmento da segunda carta, arquivo pessoal, 2020).

Ao reler estas cartas pedagógicas percebo que elas estão entremeadas de linguagens culturais as mais diversas. São fotografias, vídeos, citações de livros, matérias de jornal, quadrinhos, documentários, obras de arte, curtas de animação e livros infantis, além de páginas virtuais dedicadas aos conteúdos de ciências do ensino fundamental. Esses textos, no entanto, não aparecem nas cartas apenas como elementos complementares ou ilustrativos dos temas sobre os quais conversamos. Eles arrebatam as cartas e invocam proposições.

Essa foi, de fato, uma preocupação presente durante a escrita das cartas, a de garantir uma partilha de materiais artísticos e culturais que de uma forma ou de outra acontece na escola, e que poderia estar limitada com a diminuição dos encontros provocados pelo distanciamento social. Dito de outra forma, as cartas também estavam comprometidas em provocar uma nutrição estética (MARTINS; PICOSQUE, 2012).

Para Martins e Picosque (2012), que se dedicam a fazer um elogio da dimensão estética e sensível na prática pedagógica não limitada ao ensino de artes, “a nutrição estética na sala de aula é um modo de gerar abastecimento dos sentidos movendo o saber sensível pelo oferecimento aos aprendizes de objetos culturais” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 36). À semelhança da nutrição biológica dos corpos, que supõe uma digestão, a nutrição estética também exige um encontro “sem pressa, desacelerando o tempo para que o corpo possa vaguear e coletar impressões, sensações, se deixando invadir pela estesia, pelo saber sensível” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 36). Promover este tempo, como já dissemos, é um dos exercícios que interessa a este docente que escreve cartas.

Vocês gostam de ouvir histórias contadas? Às vezes é difícil, porque a gente perde a atenção. Mas é um jeito muito interessante de aprender algo novo. Para muitos povos indígenas do Brasil e povos de origem africana, por exemplo, a contação de histórias é muito importante, porque é ali que se aprende a língua, as tradições e os saberes acumulados ao longo do tempo. Diferente dos brancos, que organizaram a história em papéis e mais papéis, muitos povos originários não tinham o costume de escrever suas histórias, mas as transmitiam de geração para geração, contando lendas e fábulas, cantando e dançando. Temos um nome para essa forma de aprender dos povos originários. Se chama Tradição Oral.

Pensando nisso, separei duas animações que estão disponíveis no site do Itaú Cultural para assistirmos nas próximas semanas. São filmes lindos. Deem uma espiadinha, e claro, me digam o que acharam! (...)

4 A fotografia de Claudia Andujar citada na carta pertence à série fotográfica “A casa” e se encontra disponível virtualmente em: <<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/claudia-andujar-yanomami/>>. Trata-se da fotografia 012_ Yanomami – Catrimani (Wakatha-u) TYh RR (1976).

Assisti ao filme “Caminho de Gigantes” na primeira escola que eu trabalhei como professor. Era sábado de manhã e fazíamos uma festa junina. Eu gostei muito de ver o filme na escola, comendo pipoca e amendoim. No filme, os indígenas derrubam uma grande árvore anciã para fazer suas flautas. Com aquela madeira cheia de furinhos cantam e dançam. Depois acontece algo mágico e emocionante (que eu não vou contar aqui porque é spoiler!). Naquele dia, com a mão suja de sal por causa da pipoca, anotei uma pergunta difícil de responder: “Quanta vida cabe dentro de uma floresta?”. Vocês me ajudam a responder essa pergunta? Ela é difícil porque não tem resposta certa (Fragmento da terceira carta, arquivo pessoal, 2020)⁵.

Avançando um pouco mais na elaboração feita por estas autoras, que estão interessadas justamente na figura do professor como um mediador cultural, como um colecionador de artefatos ou como um provocador de experiências sensíveis, a potência de ocupar este lugar em relação com a arte e a cultura em sala de aula está em “sair do papel de quem sabe e viver a experiência de quem convive com a arte” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 62). Ao provocar um encontro com a arte e a cultura não objetivamos apenas ampliar um repertório ou reafirmar um conceito ou uma ideia de nossos conteúdos específicos, mas podemos “pinçar conceitos, puxar fios e conexões, provocar questões, impulsionar para sair das próprias amarras de interpretações reducionistas, lançar desafios, encorajar o levantamento de hipóteses, socializar pontos de vistas diversos, valorizar as diferenças” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 62), não se preocupar tanto com as respostas certas, mas com as respostas que abrem caminho para outros mundos e outras vidas.

E só é possível pensar este encontro com a arte e a cultura se entendermos o corpo que aprende não apenas como “o lugar em que são desencadeados os processos cognitivos” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 33), mas também como esta inquietude que se permite afetar sensivelmente pelo que lhe encontra. Não apenas um corpo que aprende o inteligível, mas um corpo que apreende o sensível, que se emociona, que lembra, que dá forma ao ser. Esta dimensão perceptiva do corpo poderia ser chamada Estética, ou ainda, estesia:

A estesia é como uma poética da dimensão sensível do corpo que suscita em absoluta singularidade uma experiência sensível com objetos, lugares, condições de existência, seres, comportamentos, ideias, pensamentos, conceitos. Quando tocados por essa experiência, somos convocados a agir e ao agir abrimos a possibilidade de fazer ou desfazer conceitos perceptivos gerando novas possibilidades de pensar e mover corpo, ideias e mundo (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 35).

Pareceu-me importante dedicar uma sessão neste artigo para refletir sobre a dimensão estética presente na elaboração destas cartas pedagógicas, em frente a uma perspectiva de trabalho remoto em que os corpos dos estudantes e dos professores não estão presentes no processo educativo da mesma maneira. Neste novo cenário, pode mesmo acontecer de que os corpos não se encontrem nem mesmo pelo olhar, quando as câmeras em uma videoconferência ficam fechadas ou quando não há o acesso adequado à tecnologia. Neste momento histórico em que encontrar-se com o mundo, neste gesto sempre valoroso de sair para fora, é um exercício contestado ou limitado.

Gostaria ainda, para finalizar essa conversa sobre a estesia, incluir uma pequena citação de um outro texto de Jan Masschelein (2008). Em seu texto sobre a educação como *e-ducere*, ou seja, como uma prática pedagógica que signifique “levar para fora”, abrir uma passagem para o encontro com o fora, o autor reflete sobre a importância de pensarmos uma educação do olhar. Para tanto, elabora um elogio a dois gestos formativos, o caminhar e o copiar, que seriam potentes na produção de um estar atento para o encontro com o mundo. O que está em jogo aqui é a proposição de uma “pedagogia pobre” em oposição a

5 Os filmes de animação indicados foram “Caminho de Gigantes” e “Òrun Àyíé: a criação do mundo”, disponibilizados publicamente pelo Itaú Cultural em uma mostra virtual de cinema infantil.

construção de metodologias ou regras a seguir; seria uma pedagogia aliada a estes gestos diminutos que se esforçam na possibilitação da experiência, que buscam suscitar uma ex-posição. Vamos a citação:

Ela [pedagogia pobre] impressiona o olhar oferecendo trajetos, como linhas arbitrárias (estradas, as palavras do texto). Ela oferece cortes, incisões, como linhas que mobilizam o olhar, levam o olhar para outro lugar, atraem-no, levam-no junto. Mas a linha não define o olhar e não oferece uma perspectiva. Essa pedagogia não retrata um horizonte, não oferece qualquer tradição, nem representação; ela traça uma linha como se cortasse uma abertura, que é atração para o olhar. Mas essa linha não desvenda nenhuma cena, nenhum teatro, é uma linha que faz um corte, através da qual imagens se oferecem, um *passé partout*. Então o corte não é representação ou reflexão. E o que é revelado, o que aparece ao longo da linha não é um mundo desfigurado, caótico, que precisaria do ponto de vista (ou visão geral ou explicação) correto. Andar por essa linha, por essa estrada, é não se perder na caverna de Platão. Não, a linha é um corte se abrindo no mundo para esse mesmo mundo (MASSCHELEIN, 2018, p. 44).

Ao abrir uma correspondência encharcada de arte e cultura, interessada em uma proposição estética, mobilizada por uma ideia de corpo que apreende o sensível, arriscaria dizer que há aí uma preocupação com o que Jan Masschelein denominou nesta citação como “cortar uma abertura no mundo e para o mundo”. Acredito, portanto, que tenha sido possível suscitar um olhar frágil, mesmo que muito diferente daquele que podemos provocar na escola de nosso “antigo normal”, com os cortes traçados pelas cartas e seu mundo de linguagens. Este é um exercício que exige do educador um trabalho contínuo de promoção da estesia e de nutrição estética, de um levar para fora, de um abrir mundos. Inclusive em uma aula de ciências.

Mais do que nunca, a casa

Com as cartas revisamos os conceitos de ecologia, paisagem e habitat. E na nossa última carta ainda falamos um pouquinho sobre a vida nas florestas e a importância da tradição oral para os povos indígenas. Perguntei também sobre os impactos ambientais que encontramos no Brasil e vocês me enviaram respostas ótimas! Recebi fotos lindas de cadernos organizados e marcados com marca-texto verde. Eu adoro marca-texto: me ajuda muito na minha organização.

Alguns comentaram também da preguiça enorme que estes dias trazem e da dificuldade que é concentrar-se nos estudos. Eu propus as cartas pensando nisso... Tudo hoje em dia é muito rápido: celular, televisão, internet. Até o vírus viaja em alta velocidade. Mas para escrever uma carta a gente precisa parar o que está fazendo e escrever do início ao fim para a outra pessoa entender o que a gente quer falar. Dá mais trabalho, mas eu acho que vale a pena. A gente precisa parar um pouquinho o ritmo e se concentrar. E vocês? O que acharam deste exercício de ler e escrever cartas? Será que ajudou a estudar e aprender o conteúdo proposto? (Fragmento da quarta carta, arquivo pessoal, 2020).

A experiência de trocar cartas relatada neste artigo foi ensejada pelas condições impostas pela pandemia de sars-cov-2. Foi, portanto uma experiência singular, irrepetível e até mesmo precária, contando com uma participação limitada de estudantes, ainda que bem recebida pela comunidade escolar.

Sem desconsiderar este aspecto precário da experiência com as cartas pedagógicas e diante da impossibilidade de apresentá-las em sua totalidade, gostaria de encerrar este artigo oferecendo uma breve síntese dos temas e perguntas acionadas em cada uma das cartas. Faço este exercício como quem propõe uma conversa para pensar o ensino do conteúdo de ecologia contaminado pelas perspectivas elaboradas nas sessões anteriores.

Na floresta, a ecologia somos nós, os humanos. Mas são também, tanto quanto nós, os *xapiri*, os

animais, as árvores, os rios, os peixes, o céu, a chuva, o vento e o sol! [...] Os *xapiri* defendem a floresta desde que ela existe. Sempre estiveram do lado de nossos antepassados, que por isso nunca a devastaram. Ela continua bem viva, não é? Os brancos, que antigamente ignoravam essas coisas, estão agora começando a entender. É por isso que alguns deles inventaram novas palavras para proteger a floresta. Agora dizem que são a gente da ecologia porque estão preocupados, porque sua terra está ficando cada vez mais quente (KOPENAWA; ALBERT, p. 480).

Esta definição de ecologia elaborada por Davi Kopenawa foi ofertada na primeira carta. No momento em que escrevia esta carta, em 2020, o primeiro indivíduo yanomami perdia sua vida para a doença da COVID-19. A consternação diante deste fato, que se agravaria severamente nos meses seguintes com o espalhamento do vírus em diversas comunidades indígenas, foi tomada como componente importante para as conversas estabelecidas com os estudantes. Uma das perguntas elaboradas a partir deste contexto e que reverberaria ao longo de toda a experiência de correspondência que realizamos foi esta: “Como a ecologia se relaciona com os povos indígenas?”

Na carta seguinte, fizemos a leitura de uma notícia de jornal que apresentava um relato da situação epidemiológica em algumas comunidades amazônicas⁶. Com a ajuda de uma fotografia da série “A Casa” de Cláudia Andujar⁷ e de alguns episódios da série *Habitar / Hâbitat*⁸ do Sesc TV, retomamos o conceito de hábitat e nicho ecológico, elaborando questões sobre os modos de vida e as arquiteturas das casas que encontramos nas diferentes regiões do Brasil, considerando as diferentes culturas, as condições socioeconômicas, o ambiente biodiverso e as mudanças geracionais. As casas, afinal, que mais do que nunca neste momento de crise fitossanitária, passaram a ter um significado novo e impor uma problemática como não tínhamos conhecido antes.

Essa série da Sesc TV me chamou muito a atenção por causa disso: porque ela mostra que existem muitos *hábitats* diferentes para as diferentes populações que existem no Brasil. Fiquei me perguntando: se fizéssemos um documentário sobre o nosso hábitat, o que poderíamos descobrir sobre nós mesmos? O que a arquitetura e os móveis do lugar em que vivemos contam sobre a nossa história, sobre nossos costumes? Será que as casas de nossos pais e avós eram muito diferentes da nossa casa de hoje? Minha sugestão é que vocês tentem entrevistar a família próxima de vocês para entender um pouco sobre essas mudanças (Fragmento da segunda carta, arquivo pessoal, 2020).

Com o retorno das entrevistas realizadas com a família pudemos discutir na terceira carta a importância do conceito de tradição oral e da contação de histórias. Dois filmes de animação foram escolhidos para proporcionar um encontro com este tema, desde dois lugares culturais distintos, ou seja, as culturas ameríndias e a religiosidade afro-brasileira. Uma dimensão afetiva importante desta etapa de nossa correspondência é, justamente, a presença das pessoas mais velhas, anciãs, personagens centrais nas entrevistas realizadas pelos estudantes e nos curtas selecionados para nossa sessão de cinema.

Nesta mesma carta, uma nova pergunta surgiu, ensejada pela narrativa de um dos curtas que assistimos: “Quanta vida cabe dentro da floresta?”. Esta pergunta se mostrou bastante potente, uma vez que surgiram diversas formulações na tentativa de respondê-la, mas sempre confrontadas com a impossibilidade de quantificar e classificar essa vida que habita nas florestas.

6 Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-04-04/estamos-assustados-e-fazemos-o-impossivel-para-que-a-aldeia-fique-em-casa.html>>.

7 Ver nota 2.

8 Na época, a primeira temporada da série *Habitar / Hâbitat* se encontrava disponível na plataforma virtual do Sesc TV. Os episódios sugeridos aos estudantes foram “Casa de Caiçara”, “Palafitas e casas flutuantes”, “Casa de Colono Alemão” ou “Quilombola”.

Eu adorei o trecho em que vocês escreveram: “Para a nossa vida caber dentro da floresta nós precisaríamos aprender com os índios a ter uma relação melhor com a natureza. (...) Não ter uma relação de exploração porque a natureza tem o seu limite, ela tem o seu fim”. Ótimo! Podemos ter uma relação mais ou menos cuidadosa com a floresta, dependendo de como a gente utiliza os recursos que ela nos oferece. Me lembrei de uma tirinha da Turma da Mônica em que o personagem Papa-Capim discute o significado de algumas palavras que os brancos (“os caraíbas”) usam e fica assustado com nossa ideia de “progresso” (Fragmento da quarta carta, arquivo pessoal, 2020).

A partir desses materiais, conversamos sobre o conceito de impacto ambiental através de pesquisas orientadas na internet sobre os principais impactos ambientais observados nos ecossistemas brasileiros, com destaque para a mata atlântica e para a floresta amazônica. O último material apresentado aos estudantes, ainda nesta quarta carta, foi uma seleção d’*O Livro das Árvores* do povo Ticuna (GRUBER, 1997). Neste material, uma narrativa da cosmovisão indígena ticuna é compartilhada a partir de um texto poético e de desenhos realizados por indivíduos da própria etnia.

É a história de como a floresta nasceu, segundo mitologia do povo Ticuna, que é o maior povo indígena em população no Brasil hoje. São mais de 35.000 indivíduos que vivem na Amazônia. (...)

Escolhi a história que fala de uma enorme samaumeira, a maior árvore do nosso continente. Fala de uma árvore que precisou ser derrubada antes de existirem os rios e antes de existirem as estrelas. Fala de um jabuti faminto em um toco de árvore... A melhor maneira de ler essa história é em voz alta, contando para alguém, seja um amigo ou amiga ou um parente. Ela está organizada em uma apresentação que vocês receberão junto com esta carta, chamada “Qualquer vida é muita dentro da floresta”.

Além da história que é muito bonita, os desenhos feitos pelos autores, todos do povo Ticuna, apresentam uma riqueza enorme de detalhes desta biodiversidade incrível que a floresta amazônica possui. São formatos, cores e tamanhos únicos que identificam cada árvore. Será que conseguimos observar uma árvore perto de casa e perceber seus detalhes para desenhá-los? Como são suas folhas, flores e frutos? Que animais vem visitar essa árvore ao longo da semana? Ela está “conversando” com o vento? Com outras plantas próximas? Como desenhar as florestas que já habitamos?” (Fragmento da quarta carta, arquivo pessoal, 2020)

Em nossa última carta, encerramos essa trajetória de leituras e estudos compartilhados com uma última citação, retirada também do livro *A queda do céu*, de Davi Kopenawa.

A floresta respira, mas os brancos não percebem. Não acham que ela esteja viva. No entanto, basta olhar para suas árvores, com as folhas sempre brilhantes. Se ela não respirasse, estariam secas (...). A floresta é bela. As chuvas são abundantes e o vento é forte. Os *xapiri* também vivem nela, pois foram criados juntos. Os brancos que desmatam a floresta por acaso acham que sua beleza não tem motivo? Mas não é verdade! (KOPENAWA; ALBERT, 2015).

Um gesto educativo é sempre diminuto

O gesto de escrever uma carta é muito pequeno. Não acredito que elas, as cartas, ofereçam uma saída ou uma resposta para essa crise indeterminada que vivemos na educação. Ainda assim, trata-se de um gesto amoroso. De um gesto diminuto, como tantos outros, ainda não contados, que neste momento estão inventando uma sobrevivência para a escola. Essa escola que é pública, comprometida com o bem-comum

9 Nesta tirinha, há o diálogo entre dois personagens. Papa-Capim pergunta “Ei Kava, você sabia que os caraíbas chamam Jaci de lua e m’boi de cobra?” e em seguida Kava o interpela apontando para uma paisagem florestal devastada “E aquilo Papa-Capim? Como os caraíbas chamam aquilo?”. Papa-Capim, então, responde “Progresso!”

e com a renovação do mundo, que é capaz de libertar o tempo e ofertar um tempo livre aos seus estudantes para que possam ler o mundo, de provocar uma abertura para encontrar-se com e ser afetado pelo mundo.

Com a ajuda de referenciais teóricos distintos, foi possível argumentar a vocação para o encontro contida nas cartas, enquanto perspectiva pedagógica oposta à ideia de um ensino-aprendizagem que se propõe controlar ou conduzir o que o outro aprende. É justamente por apostar em uma personalidade, em um posicionamento de quem as escreve, em uma interlocução entre partes distintas, que as cartas se abrem para a alteridade. Aprender seria como um acontecimento que contém em si um grão de liberdade e vitalidade, ou ainda, se constituiria de uma inevitável “exposição, uma experimentação vital, uma abertura para ser afetado pelas diferenças” (SILVA; KASPER; 2014, p. 727).

Em seguida, a estesia foi elencada não apenas como uma marca ou um estilo, muito menos como um domínio específico das disciplinas curriculares interessadas em “Artes”, mas como uma dimensão inerente a determinado entendimento sobre o corpo que está implicado em um processo educativo. O sensível neste caso não é subalternizado diante do cognoscível. Mesmo em uma aula de ciências, os filmes, as imagens, os sons, chegam para ensinar através de suas próprias vibrações, para produzir uma convivência com a arte, para criar desejo de ação, para cortar o mundo ou para atentar o olhar. Tentei elogiar essa forma de nutrição estética como um compromisso docente.

Por fim, ao abrir as cartas publicamente, capturando fragmentos que percalçam o caminho trilhado com as turmas em torno dos temas ecológicos (paisagem, hábitat, impacto ambiental) que nos dedicamos a estudar, aliadas às temáticas que concernem aos povos indígenas brasileiros e aos modos de vida tradicionais e plurais em nossas florestas, espero poder abrir conversas para uma educação em ciências disposta a se contaminar pelas problemáticas étnico-raciais que nos interessam enquanto viventes de um mundo comum. Pensar a floresta, as cosmovisões ameríndias, a tradição oral e os modos de habitar, como temas propositores de uma prática em ciências que se permite deslocar de suas certezas conceituais em direção a um outro lugar, sempre imprevisível, mas cuidadoso com o caminho.

É compreendendo o gesto educativo desta forma, como “um gesto que não é heróico, que não deve ser demasiado enfático, (...) mas um gesto diário, mínimo, relacionado com uma responsabilidade única: a responsabilidade pela vida de qualquer outro e a doação do mundo” (SKLIAR, 2016), que tentei refletir sobre a experiência errante de escrever cartas pedagógicas. Destacando um sentido educativo que, apesar de qualquer desejo de normalidade e das condições mais dramáticas, não deveria ser esquecido ou solapado. Educar, errar através das cartas, como um gesto singular, para poder ofertar uma outra relação com o tempo, com a arte e a cultura, com a vida e com as diferenças.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. C. Cartas, fragmentos do tempo do amor. **Cadernos de Educação**. Pelotas, p. 49-59, set./dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1633>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

DALLA COSTA, L.; STEIGER, J. O.; RODRIGUES, E. Sobre um contágio-possível: cartas-cuidado. **Rev. Front. Psic.**, Novo Hamburgo (RS), v. 3, n. 1, jan./jun. 2020. Disponível em: <<https://fronteirasempsicologia.com.br/fp/article/view/100>>. Acesso em: 06 jan. 2023.

- EUGÊNIO, F.; FIADEIRO, J. **O encontro é uma ferida**. Excerto da conferência-performance Secalharidade. 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Organização de Ana Maria de Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- GALLO, S. As múltiplas dimensões do aprender... **Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo**, Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2023.
- GALLO, S. Desejo de normalidade. In: FISS, D. M. L.; UBERTI, L. (org.). Quarentenário: pequeno breviário dos tempos de pandemia. **Textura**, Canoas (RS), v. 23, n. 53, p. 447-514, jan./mar. 2021. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6348>>. Acesso em: 16 jun. 2021.
- GRUBER, J. G. (org.). **O livro das árvores**. Manaus: Benjamin Constant: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingües, 1997.
- HEMPKMEYER, S. Corpos variantes: abecedários, errâncias e travessuras. **ClimaCom – Coexistências e cocriações**. Campinas (SP), ano 8, n. 20, abr. 2021. Disponível em: <<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/corpos-variantes/>>. Acesso em: 16 jun. 2021.
- KASPER, Kátia Maria; TÓFFOLI, Gabriela de Sousa. Errâncias: cartografias em trajetos de-formativos. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas (SP), v. 36, n. 72, 2018. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/666>>. Acesso em: 16 jun. 2021.
- KIFFER, Ana. Estou como que sobre cartas e extraviados. **Remate de Males**, Campinas (SP), v. 37, n. 2, p. 547-557, jul./dez., 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8648593>>. Acesso em: 06 jan. 2023.
- KOHAN, W. O. Entre nós, em defesa de uma escola. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas (SP), v. 19, n. 4, p. 590-606, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648631>>. Acesso em: 16 jun. 2021.
- KOHAN, W. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019. *1 ebook Kindle*.
- KOPENAWA, D.; ALBERTS, B. **A Queda do Céu**: Palavras de um Xamã Yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.
- MASSCHELEIN, J. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, Campinas (SP), v. 33 (1), p. 35-48, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- RODRIGUES, E.; SCHULER, B. A pele da escrita acadêmica. **Currículo sem fronteiras**, on-line, v. 21, n. 2, p. 653-678, maio/ago. 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n2.11>>. Acesso em: 04 jan. 2023.
- SILVA, C. V.; KASPER, K. M. Diferença como abertura de mundos possíveis: aprendizagem e alteridade. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 711-728, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/view/22815>>. Acesso em: 16 jun. 2021.
- SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem**: educar. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

STOLF, R. Panquecas Fantasmáticas. **Recibo 23**. Recife, v. 8, jun./jul. 2011. Disponível em: <https://issuu.com/recibo/docs/recibo23_online>. Acesso em: 16 jun. 2021.

TZVIETÁIEVA, M. A carta. In: CAMPOS, A. de.; CAMPOS, H. de.; SCHNAIDERMAN, B. **Poesia Russa Moderna: nova antologia**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.