

Encontros em zonas de fronteiras: contaminações entre estágio supervisionado e linguagens

Encounters in border zones: contamination between teacher supervised practices and languages

WENCESLAO MACHADO DE OLIVEIRA JUNIOR¹

RESUMO: Como levar vida aos corpos-estudantes-professores nos estágios supervisionados? É em torno dessa pergunta que esse ensaio busca apontar os estágios de licenciatura como encontros em zonas de fronteiras onde o imprevisto teria força para se constituir como matéria viva para encontros intensivos, onde ocorrem contágios diversos que levam vida aos corpos dos estudantes e aos demais corpos ali encontrados, inclusive o corpo-educação, o corpo-linguagem, o corpo-imagem. Apresentam-se crônicas escritas pelos estudantes-estagiários onde traços dessas intensidades dos encontros atravessam a escrita, testemunhando desfigurações das figuras já existentes – aprisionadoras do pensamento – do bom professor.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio supervisionado; formação de professores; fronteira.

ABSTRACT: How to bring life to bodies-students-teachers in the supervised teacher practices? Dealing with this question, this essay presents the supervised teacher practices as encounters in frontier zones where the unforeseen would have the force to be understood as living matter for intensive encounters, where several contagions occur, bringing life to the students' bodies and also to other bodies engaged, including the education-body, the language-body, the image-body. Chronicles written by students are presented, showing

1. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

traits of the intensities of these encounters which traverse the writing, as witnesses of the disfigurations of the already existing figures - imprisonment of thought - of the good teacher.

KEYWORDS: Supervised teacher practice; teacher training; frontier.

*É um erro acreditar que o pintor esteja diante
de uma superfície em branco. [...]
O pintor tem várias coisas na cabeça, ao seu redor ou no ateliê.
Ora, tudo o que ele tem na cabeça ou ao seu redor já está na tela,
mais ou menos virtualmente, mais ou menos atualmente,
antes que ele comece o trabalho.
Tudo isto está presente na tela, sob a forma de imagens,
atuais ou virtuais.
De tal forma que o pintor não tem de preencher
uma superfície em branco,
mas sim esvaziá-la, desobstruí-la, limpá-la.
Gilles Deleuze*

A título de brincadeira interessada, conecto assuntos distantes – a obra do pintor à obra do professor – para configurar uma estranheza cujos sentidos e não sentidos se misturem e forcem a deriva naquilo que já estava pensado numa e noutra ponta do que foi conectado. Nesta brincadeira, lanço mão, como recurso de escrita, de uma paráfrase da epígrafe, a qual se encontra no livro *Francis Bacon – A lógica da sensação*, de Gilles Deleuze (2007, p. 91).

É um erro acreditar que um estudante-professor esteja diante de uma superfície em branco.

[...]

O estudante-professor tem várias coisas na cabeça, ao seu redor ou no campo de estágio.

Ora, tudo o que ele tem na cabeça ou ao seu redor já está na tela-obra (que é fazer-se professor), mais ou menos virtualmente, mais ou menos atualmente, antes que ele comece o trabalho (de desprender-se do hífen e tornar-se professor).

Tudo isto está presente no pano de fundo (memória?), sob a forma de imagens (figuras), atuais ou virtuais.

De tal forma que o estudante-professor não tem que preencher uma superfície em branco (um corpo-modelo de professor), mas, sim, esvaziá-la, desobstruí-la, limpá-la (abrir seu corpo para linhas e contornos que ainda virão a configurar-se).

E continuo brincando-conectando com uma frase que parafraseia falas recortadas das entrevistas que Francis Bacon deu a David Sylvester (2007):

Retirar esse corpo-professor de um interior, de um universo familiar, levá-lo a equilibrar-se na corda bamba até tocar, esbarrar, encontrar-se com algo que, em sua novidade e surpresa e intensidade, o coloque em estado bruto, cheio de vida.

Vida aqui tomada como aquilo que se transforma desde dentro de si mesma, que está sempre em devir. Como levar vida aos corpos-estudantes-professores nos estágios supervisionados? Ou melhor, como produzir vida neles (nos corpos humanos dos estudantes e não humanos dos estágios)? Pergunta que me persegue... Por sorte, ela segue sem respostas definitivas, pois, caso contrário, o estímulo para pensá-la já se teria desfeito. No entanto, encontrei algumas pistas que me trazem respostas provisórias à pergunta. É no entorno e em torno delas que escrevo este texto, buscando apontar algumas destas pistas – literárias, conceituais, empíricas... – que tenho perseguido nos últimos anos.

São dezenove anos lidando com turmas e projetos de estágio supervisionado para cursos de formação de professores – primeiramente para turmas de Pedagogia, depois Geografia, mais à frente para turmas com alunos de Geografia e Biologia, e, por fim, turmas multigradação². Nesses anos, muitas “imagens” tenho lido e ouvido para esta parte específica e obrigatória dos currículos das licenciaturas: momento de profissionalização, contato com a realidade, aplicação da teoria na prática, resistência da prática à teoria, exercício do que se aprendeu na universidade, efetivação das práticas de ensino e da didática, canal entre o Ensino Superior e a Educação Básica, e muitas outras. Momento, contato, aplicação, resistência,

2. Desde a metade da primeira década dos anos 2000, a Faculdade de Educação da Unicamp, onde atuo como docente, abre turmas de estágio supervisionado em que podem se matricular estudantes de qualquer licenciatura, configurando assim turmas multigradação. O percurso oferecido nessas turmas organiza-se em torno de perspectivas diversas de educação, vinculando-se em maior ou menor grau com as pesquisas ou projetos desenvolvidos pelos docentes. Em meu caso, o percurso dá-se em torno do tema “Educação e visualidade: imagens que presenciam, perpassam e perturbam os ambientes e materiais educativos”.

exercício, efetivação... todas essas “imagens” dobram sobre os estágios supervisionados suas expectativas e suas verdades, suas perspectivas educacionais e políticas, e têm força de fazê-los funcionar segundo certas diretrizes mais ou menos abertas aos *contágios* que ocorrem no *entre* que se gesta no contato do estudante com o campo de estágio por ele vivenciado.

Contágio aqui se refere àquilo que insere num corpo estranhezas que se convertem em outras possibilidades para esse corpo; àquilo que provoca desvios em pre-potências e certezas, justamente quando esse corpo – estudante – se (re)conhece, se (des)pensa, se (re)sente, se in(a)comoda, se (dessas)sossega – *outro*, desdobrado-transformado, do mesmo: um corpo vivo! Todo contágio traz para/até um corpo³ algo de estranho que faz irromper ali outros funcionamentos, outras potencialidades que antes ali não havia: contaminações. Certamente todo contágio implica perdas, sobretudo, perdas dos contornos da *figura* (BACON apud SYLVESTER, 2007; DELEUZE, 2007) que aquele corpo havia estabelecido, para si e para o entorno-mundo. Contaminado, o corpo – estudante – entra em deriva, oscila, balbucia, tateia os novos *ovos de tempo* (ROLNIK, 1993), os novos devires (DELEUZE, 1997), o novo vir-a-ser que nele se fez possível. O contágio faz de um corpo estabelecido e contido – de uma *figura* antes tida como certa e estável – um *entre*, algo que devém outro, algo que está em vias de se fazer.

Entre. Uma preposição que liga e separa. *Entre*. Um convite para os que estão de fora. Entre a preposição e o verbo, entre o vão que implica essa palavra e a gentileza de trazer para o convívio o estranho, o estrangeiro, lança-se no vazio; faz-se uma aposta; cria-se um meio, um campo (de estágio) onde os *encontros* (os contágios) se darão, onde os corpos estarão *expostos* a contaminações imprevistas, ocasionais, tão fortuitas quanto verdadeiras em sua existência como *configuradoras* daquele campo. Esses *encontros* farão com que novos devires brotem nos corpos? Serão eles

3. Ainda que, neste texto, esteja sendo salientado o estudante como o corpo afetado pelo contágio, esse corpo pode também ser algo não humano, uma linguagem ou uma disciplina ou uma graduação, por exemplo. Em outras palavras, esse corpo pode ser entendido como algo que territorializa em torno de si alguma(s) figura(s) tida(s) como a representação de si mesmo. Em outro texto, “Emancipar a cartografia escolar? – duas miradas e múltiplos possíveis”, tomei o exemplo de um corpo-linguagem cartográfica escolar como mote para a escrita, apontando onde entendo que esse corpo encontra-se engessado e perguntando se e como pode-se expô-lo a *encontros* em que esse corpo-linguagem seja arrastado para zonas de fronteiras da linguagem cartográfica, produzindo aí contaminações entre ela e as experiências docentes e discentes, forçando esse corpo-linguagem a ser outro na medida mesma que nele se buscarem expressar testemunhos das novas espacialidades que compõem a contemporaneidade.

agenciadores de que *forças-potências*?... impulsionarão que pensamentos-ações? Terão esses *encontros* intensidade para aqueles que estão ali como estagiários? Serão eles tocados, afetados pelo que se passar nesses *encontros*?

Se os *encontros* se derem com o já previsto e estabelecido, o que se fará nos corpos desses estagiários? Eles confirmarão seus saberes e suas suficiências, suas aptidões e técnicas para ser um bom professor de sua disciplina de graduação. Mas haverá aí intensidades, forças que os levem a pensar(se) e(m,n)a educação contemporânea?

E se os *encontros* também se dessem com o imprevisto? Ou, mesmo, se o imprevisto fosse a matéria viva onde se dessem os encontros? Não se estabelecerá aí outros possíveis modos de configurar(-se) (em, n)a educação, professores e campo (de estágio, situação educativa), configurando-se mutuamente, contaminados um no/atraves do outro?

Perguntas? Perguntas.

Em meio a tantas perguntas e “imagens”, encontradas em trabalhos acadêmicos que mobilizam pensamentos e escritas acerca dos estágios supervisionados nas licenciaturas, trago aqui aquela “imagem” que me pareceu salientar mais diretamente o *entre*, o *encontro*, o *contágio*. Refiro-me à “imagem” presente na tese de Marisa Valladares (2009): zonas de fronteiras. Estas seriam *habitats* de encontros com aquilo que não se é, mas que já pressiona sua (nossa) existência.

Essas zonas de fronteiras tornam quem as habita em atores e autores de narrativas de vida cujos textos escorregam em outros possíveis, escamoteando tentativas de controle sobre o que se vive.

(...)

Zonas de Fronteiras são *espaçotempos* nos quais nos transformamos em moradores, em estrangeiros, em nômades, em transeuntes. Nelas nos permitimos pertencer ora a um lado, ora a outro. Nelas nos tornamos híbridos. (VALLADARES, 2009, p. 83 e 105, grifos da autora).

Fronteira como aquilo que se faz na impureza de não ser nada mais que a mistura de coisas que estão sempre a se fazerem outras. Também ela (nós?), diz a pesquisadora de vivências cotidianas nos estágios supervisionados, encontra-se em zonas de fronteiras. Nas páginas iniciais de sua tese, escreveu: “Na busca de lembranças de quem, como eu, vive nas zonas de fronteiras entre escola e academia,

me inscrevo como *autoraescritora*, leitora e atriz para (re)vivê-las” (VALLADARES, 2009, p. 22, grifos da autora).

No percurso de *escritapensamento*, Marisa Valladares irá indicar outras várias zonas de fronteiras, onde penetra e vive o docente que lida com os estágios supervisionados das licenciaturas nas universidades brasileiras. Vãos abertos no próprio corpo da *professorapesquisadora*, por habitar *espaçotempos* onde as oscilações são a matéria de que o território se constitui. E, por isso, liberam com mais facilidade e intensidade as forças capazes de desfigurar as *figuras* já existentes – aprisionadoras do pensamento – do bom professor, fazendo com que essas *figuras* sejam rasuradas, entrem em deriva, toquem em outras coisas, criem outras combinações e funções e cores e... de modo que outras margens possam ser banhadas pelas novas e estranhas figuras que se despreguem desses *encontros* – contaminações – entre as antigas *figuras* do bom professor e seus novos “contornos”. Abrem-se, assim, vão onde essas novas figuras docentes possam ser experimentadas nos corpos e nos contextos existentes, vívidos, presentes nos *encontros* que configuram cada campo de estágio e cada professor em suas singularidades.

Na intenção de forçar os estudantes a se perderem – a experimentarem a força de um perder-se, conforme propõe Preve (2013) – nas zonas de fronteiras abertas pelos/nos estágios supervisionados, é que insisto na desfiguração da “ideologia-política da falta”, como parte da *figura* educativa atual; e aponto, sobretudo, o modo como ela realiza o engessamento das escolas (e do pensamento acerca delas) a um modelo globalizado. Modelo escolar este que, segundo seus defensores, estaria avançado, na linha do tempo do desenvolvimento, fazendo com que as histórias coetâneas sejam tomadas como estando numa fila da História comum, única do capitalismo (Massey, 2008); aquela fila que levaria inexoravelmente, caso o modelo seja seguido, todas as escolas a virem a ser o que hoje é tomado como as melhores escolas: aquelas que se encontram totalmente equipadas para a boa educação.

Esse modo de pensar vinculado à falta leva os estudantes a concentrarem sua mirada para as escolas naquilo que não há nelas, em cada uma delas – falta giz; falta quadra; falta computador; faltam livros; falta bibliotecária; faltam professores; falta interesse, faltam... –, ao invés de concentrarem sua mirada naquilo que há nelas, em cada uma das escolas, como possíveis aberturas e possibilidades de inventarem-se professores nas próprias práticas e nos processos educativos que lá se efetivam, que lá são vividos, nas conexões *entre* o que nelas existe como matéria viva.

Em outras palavras, é dos campos de estágio que chega a maior potência dos estágios supervisionados: é essa matéria viva – viva porque em movimento constante nos percursos de vir a ser outra – que irá interpelar os saberes acadêmicos e a universidade com perguntas e apontar, aos alunos das várias graduações presentes nas turmas, as suas potencialidades; as suas falências; e as suas complementaridades nos assuntos relativos à educação e no tornar-se professor.

A matéria viva *encontrada* nos campos de estágio pode levar a “escritas intensivas” nas crônicas⁴ que solicito aos alunos, escritas que se façam como uma necessidade de testemunhar o *encontro* que preme os corpos.

O testemunho, na acepção de Eugénia Vilela (2010), é uma abertura aos silêncios, é a criação de um intervalo entre o vivido e ele mesmo, onde o acontecimento vem se fazer linguagem. Cada testemunho é um ato inaugural na e da linguagem.

Esta é a específica *materialidade* do testemunho. A testemunha não pode testemunhar a realidade – “a realidade não é, a realidade vai ser procurada e conquistada” (Celan). Isso não significa, no entanto, uma evasão da realidade, mas a inscrição da realidade no movimento descontínuo e inconcluso do próprio testemunho onde a realidade é recriada”. (VILELA, 2010, p. 438, grifo e aspas da autora).

No testemunho, o indivíduo não enfrenta apenas a dor gerada pela recordação de um acontecimento anterior que fere, ou a resistência dos acontecimentos e dos corpos a serem nomeados, enfrenta também as feridas da linguagem através do corpo a corpo com o representável. O testemunho é, assim, uma experiência: a experiência de um acontecimento em relação ao qual irrompe uma *gramática da criação*. (VILELA, 2010, p. 439, grifo da autora).

Para a autora, o testemunho está nos silêncios que são, eles próprios, acontecimentos (poéticos) do dizer. O testemunho pode ser pensado como o (im)possível

4. Uma das atividades de avaliação que solicito aos graduandos das turmas de estágio supervisionado é a escrita de uma crônica a partir daquilo que mais o afetou no campo de estágio. A partir desse *encontro* intensivo é que a linguagem escrita será chamada a testemunhar a experiência vivenciada pelo graduando sob o ponto de vista que não poderá ser o seu. Dessa forma – a abertura do formato crônica, a intensidade da experiência vivida, o ponto de vista do outro e a consequente impossibilidade de assumir-se narrador – a linguagem vê-se forçada a expressar(-se) nas proximidades do *encontro* vivido, abrindo-se para as sensações singulares que configuraram não o fato (realidade não alcançável), mas sim o acontecimento da própria linguagem escrita num corpo-estudante atravessado pela novidade de alguma experiência que o fez entrar em devir.

a que se *chega*, não a partir de um traçado já previsto, possível de ser trilhado, mas que se *encontra* quando se é forçado a criar um ato-linguagem para dizer algo que escapa às palavras e aos significados já existentes. “O testemunho (acontecimento) é procura: perda e encontro, presença e ausência” (VILELA, 2010, p. 437).

O testemunho se enraíza na vida vivida, mas dela se desfaz, quando busca enfrentar o abismo em que ela se deu. Abismo entre o vivido e o dizível, entre o vivenciado e a im-possibilidade de dizê-lo. Ao testemunhar algo vivido como abismo, estamos a deslocá-lo do vivido e inserindo-o ainda mais fortemente na vida, como invenção, por meio da linguagem.

Teriam força de testemunho as marcas da matéria viva *encontrada* nos campos de estágio que se inscrevem nas crônicas escritas a partir de alguma experiência vivenciada⁵? Acredito que em muitas delas isso veio a ocorrer. Para que o leitor tenha um mínimo contato com elas, reproduzo a seguir trechos de duas dessas muitas crônicas que “coleciono”. Ambas, escritas no último semestre de 2013, tomaram como narrador uma das crianças com as quais as estagiárias se *encontraram* no campo de estágio, contaminando-se delas...

Das mortes (e) da vida

Eu não tenho medo de morrer. Não, não tenho mais. Isto porque na vida já fui matado várias vezes. Mataram as minhas diferenças, mataram a minha hipervontade de estar sempre em atividade, mataram a minha mobilidade corporal e física, mataram quase completamente a minha capacidade de fala, e, mais do que ela, minha vontade, minha opinião, minha individualidade, minha autonomia, mataram até a minha loucura.

Eu não tenho medo de morrer porque essa experiência já vivi das mais variadas e múltiplas formas de matar um ser humano. Não tenho medo de morrer, porque sequer me consideraram um ser humano. Porque a minha camisa “predileta”, de criança a adolescente, inscrevia em mim: tenha paciência comigo, deus ainda não me terminou. Então, não tenho medo de morrer, porque sequer vim completamente à vida.

Me tiraram a fala, a mobilidade, a hiperatividade, a individualidade, as diferenças, o autocontrole sobre o meu corpo, a opinião; me tiraram do grupo daqueles terminados

5. Se no exemplo das crônicas trazido a este texto é a linguagem escrita que se embate – e se vivifica – no *encontro* intensivo entre corpos-estudantes e campos de estágio, poderíamos pensar na vivificação das linguagens em imagens – tais como a fotografia, o cinema, a cartografia, o bordado, a dança... – na medida mesma que as expusermos às exigências de testemunhar as novas experiências que configuram nosso mundo?

por Deus. Mas que Deus? Este é que deve ser o louco, se permite que tirem de outro até mesmo o direito de ser humano e ser respeitado e tratado como ser humano.

Eu não tenho medo de morrer, mas não é porque estou morto e, sim, porque estou vivo, apesar de todas as mortes. Não tenho medo de morrer, porque tenho sentimentos, tenho amigos, tenho sensibilidade para sentir e me envolver pelo mundo; porque arranco sorrisos das pessoas; porque tenho inteligência, tenho mãe; e porque tenho outras roupas que não aquela que diz que ainda não sou pessoa.

Acordei hoje, lembrando dos longos anos de tratamento psiquiátrico que acompanharam meu crescimento físico, minha infância e minha adolescência. Lembrando da mão adulta plena de comprimidos coloridos que eu tomava de seis em seis horas. E pensar que hoje o uso da maior parte daquelas medicações é proibido no tratamento de crianças...

[...]

Começamos o jogo, um xadrez diferente – como deveria ser aceitável que as coisas sejam diferentes, sem um esforço violento e excessivo para adequá-las às regras ou à normalidade: eu comia uma rainha, ela levava meu peão. Eu comia um peão de um lugar qualquer, ela comia a minha torre. Eu comia um cavalo, ela comia meu bispo. E assim fomos. Foi um jogo rápido, sem complicações e ganhei, apesar de tê-la deixado começar. Um dos motivos principais que levaram à minha vitória foi que coloquei mais peças no meu jogo do que no dela. Acho que ela nem percebeu. Enfim, as regras eram minhas, e não foi um “roubo”. Talvez ela tenha percebido e, se percebeu, com certeza também não considerou injusto ou um roubo, porque o olhar dela me dizia que já tinham me roubado coisas demais. Aquele jogo acho que foi um acerto de contas com esse mundo da normalidade compulsória. Ela sorriu ao final do jogo, ficou feliz com a minha vitória e tenho certeza que contou esta história ao final do seu estágio daquele ano. Eu recolhi as peças e guardei, como que indiferente.

Eu não tenho medo de morrer, porque estou muito vivo. Quando pequeno e jovem, acho que eu já tinha menos medo de morrer que de estar vivo. Mas ser matado tantas e tão diversas vezes traz os seus ensinamentos. O principal deles, pra mim, é que estou vivo, que agora posso me recusar a vestir aquela camisa desumana, posso ficar descalço e sair pra andar no mato, posso pensar, escrever, opinar, posso ser um ser individual e posso querer que tudo isso seja verdade.⁶

6. Crônica escrita por graduanda em Filosofia que esteve no campo de estágio da Sala de Espera do Ambulatório de Psiquiatria Infantil de um hospital.

Vo...vA...ci...CASA! EU

Parecia que eu não estava ali. As crianças todas andavam para todos os lados, gritavam coisas sem o menor sentido. De repente, um barulho insistente parece dizer algo para todas aquelas crianças que repentinamente passam a correr num mesmo sentido, para a sala de aula. Trilin... trililin... e o sininho continua soando, barulhento e também sem o menor sentido.

Eu continuo fazendo meu castelo de areia, ainda faltam as duas torres principais para proteger a fortaleza. Mas algo quer invadir meu castelo, abalar minha estrutura e invadir tudo... antes que eu termine as torres. A professora chama meu nome repetidas vezes, como se eu não a estivesse escutando, cansativo.

Não posso sair do meu tanque de areia, meu castelo, meu mundo seguro que está sendo invadido. Além dos gritos, agora ela me segura pelo braço e tenta inutilmente me levantar e me arrastar para a sala onde os outros alunos correram. Mais gritos, agora um novo intruso a ajuda na batalha, eu permaneço imóvel.

Eu não entendo por que não posso continuar aqui e eu quero perguntar, mas parece que eles não me escutam, as minhas palavras parecem não fazer sentido para eles; ou será que eles não querem me entender e só entendem eles mesmos, estou confuso.

O sol também não quer ficar dentro da sala, ele está ali comigo e meu castelo. Injustamente, um homem me carrega pelas costas, arrastando-me, e sou obrigado a entrar naquela sala. Mas parte do meu castelo irá comigo, mesmo se for apenas um punhado de areia que consigo segurar nas mãos, enquanto o intruso me balança de um lado para o outro, quase perdi meus óculos.

O sol ficou lá fora, junto com meu castelo e fortalezas.

Todos me olham e pedem para eu não fazer barulho: “não sente em cima da mesa”, “joga essa areia no lixo”, “você quer desenhar ou colorir”... e quando não vem a professora de inglês: “*What do you want?*”, “*Hã?*”, “*What color is your blouse?*”, cansei.

Quero fugir para o meu castelo, mas a porta está fechada. A intrusa, a professora, tenta de todas as formas me entreter com o livro, um livro que ela repete várias e várias vezes que é legal e muito colorido. Não me interessei, mas ela insiste.

Agora meus óculos parecem embaçados, minhas mãos ainda estão sujas devido a meu árduo e vão trabalho de levantar o poderoso castelo, minha cabeça está cheia e ela ainda tenta me empurrar aquele livro.

Vo...vA...ci...CASA! EU

Eu tento dizer, mas as palavras são confusas, então prefiro o silêncio.

A professora é dócil, mas com uma insistência que me perturba. Quero jogar bola, ela me distrai enquanto não vou para casa.

Ouçoo um grito: “Lourenço, você não pode jogar bola dentro da classe”, ao mesmo tempo ouço alguns gritos que ecoam juntos com meus pensamentos, “por que ele pode e nós não?”, “eu também quero jogar bola”, “não faz barulho que não terminei ainda”.

[...]

Rolei pelo chão, tentando ficar completamente coberto pelos quadriculados coloridos do meu tapete, nem me importei com alguém que gritava: “Não suja sua roupa”, “Levanta do chão”.

Meu amigo, Lorenzo, se escondeu junto comigo, agora nós estávamos seguros de toda aquela confusão e palavras que eu não entendia. Ouvi alguém dizer que eu era louco e outro dizer que não, eu era só um pouco diferente e que ser diferente era normal. Ah, estou cansado, quero minha casa.

Vo..vA...ci...CASA! EU

Agora um vendaval atrapalha o silêncio do meu refúgio, balança as paredes e insiste em querer fazer tudo desabar novamente. A professora tomou meu refúgio, meu tapete. Injusto, quero ir para casa. Por que não posso ficar quietinho com o que sobrou do meu castelo, eu realmente estou cansado e não entendo as pessoas.⁷

Nas duas crônicas acima, o *encontro* mais intenso vivido pelos graduandos no estágio foi com uma única criança que, ao se destacar das demais, efetivou fraturas no modo habitual dos graduandos de lidar com as crianças. Novas *forças* se fizeram presentes *nos* corpos dessas duas estagiárias. Nas duas crônicas, signos do universo da infância atravessam a narrativa adulta, crítica e delicada a um só tempo. Foram as singularidades desses *encontros* que levaram crianças e graduandas a um devir outro, *encontros* que levaram as estagiárias a pensar(se). Foram as presenças presentes das crianças que contaminaram os corpos e arrastaram as palavras – a linguagem – dos adultos a compor crônicas onde as forças de suas inusitadas vidas e ações reverberaram, fazendo a linguagem ser outra, para poder testemunhar a experiência intensiva do *encontro*.

Assim como esses, outros *encontros* vividos nos estágios supervisionados podem proporcionar essas contaminações ou, pelo menos, podem intensificar os

7. Crônica escrita por graduanda em Letras que esteve no campo de estágio de uma turma de quarto ano de escola privada, onde há crianças com Síndrome de Down junto com as demais crianças.

encontros que os estudantes têm com a educação, de modo a abrir-se – perder-se – em percursos de descoberta a cada campo educativo aonde vierem a inserir-se, seja nos estágios, seja na vida profissional, seja no reencontro com suas lembranças de seu percurso escolar, seja...

Fazer dos estágios um *entre* linguagens, *entre* pessoas, *entre* graduações, *entre* campos de estágio, *entre* corpos humanos e não humanos, que realizam contaminações múltiplas que forcem o pensamento a pensar cada contexto onde a educação contemporânea se configura como um fragmento singular dos percursos educativos atuais. Fragmento que, em sua singularidade radical, lança pistas para a composição de um corpo-professor que – apesar de capturado por *figuras* já existentes – é constantemente atravessado por (novas) questões e dúvidas, aberto aos desvios que desfiguram essas figuras iniciais – clichês do que é ser bom professor – e, justo por isso, mantém esse corpo-professor atento às escutas ao mundo educacional contemporâneo. Lembrando sempre que este mundo se espria por muito além das salas de aula e das escolas, por margens muito mais amplas que aquelas contornadas pelas *figuras* de (bom) professor já existentes.

Esse combate não se restringe somente à desfiguração das figuras do (bom) professor. Esse combate pode se dar também – e é onde sinto estar atuando em meus escritos e reflexões – nas linguagens e(m) imagens⁸, de modo que elas se neguem a ser encapsuladas nas práticas do bom professor, negando-se a configurar os percursos educativos embasados em certos (únicos) significados que as imagens têm nos habituais percursos de escolarização (aprendizado). É nesse sentido que me pergunto se seria o caso de, para além de emancipar o professor e o aluno – como, de certa maneira, propõe Rancière em *O mestre ignorante* (2013) –, emancipar também as linguagens e(m) imagens de seus sentidos sempre já estabelecidos (como os de prova visual, informação verdadeira, representação fidedigna, ilustração do texto escrito), fazendo com que o professor balbucie, como propõe Larrosa (1999), colocando a linguagem em suspenso.

Linguagens e pessoas se fazendo outros⁹; ampliando suas margens; tendo suas potências vivificadas em outras paragens. Nas forças gestadas nas (novas)

8. Refiro-me, sobretudo, às linguagens do vídeo, do cinema, da fotografia, da cartografia.

9. Incluo aqui um pequeno trecho do email enviado a mim por Ana Maria Preve, após ter lido a versão inicial desse ensaio: “o aluno já chega cheio de tudo que é clichê do ser professor, desde quando entra na escola, parece, e isso nem o aluno se dá conta, que já vai entrando para dentro dele um modo ‘correto’ do que é ser (bom) professor e ele vai sendo subjetivado por isso, vai dobrando-se com isso. Nosso trabalho (ou o

experiências – espaciais e docentes –, a linguagem é forçada a ser outra, para expressar o que atravessa e atravessou os corpos. Ao forçar a linguagem a encontrar outras margens, também os corpos se fazem outros, pois a experiência expressa não será a vivenciada, mas aquela que ganhou expressão numa linguagem renovada, nascente ali mesmo, no ato de expressar a experiência que ganhou fluxo público – político – na/pela/através da linguagem. Linguagem, portanto, aberta às experiências. Experiências abertas pela/na linguagem.

Dupla potência de metamorfoses em zonas de fronteiras. Zonas confusas, onde a abertura se dá a cada novo *encontro*. No *encontro* com linguagens abertas, os corpos se contaminam, contagiando-se mutuamente. No *encontro* com corpos abertos, as linguagens se contaminam em contágios diversos: língua-linguagem que, como no poema de Nuno Júdice (2000), guarda nas entrelinhas, nas gagueiras, o sabor das experiências nos e dos corpos que com/através dela se exprimem, feito minério – inumano que é – trabalhado por mãos humanas.

MINERALOGIA

*Quando se encontram,
palavras que se cruzam como répteis
nas pedras de um muro,
metendo-se pelos sentidos
umas nas outras, mas
deixando a cabeça ao sol,*

*a cabeça de uma palavra, verde
como a cabeça de lagarto que o sol
surpreende, deixa-se ler
debaixo da pedra, com os sentidos
virados para o fundo da terra,
como raízes.*

trabalho de quem quer outra coisa daquele que está numa viagem de formação) é desdobrar a dobra e fazer dobrar de outro modo”. Enfim, limpar a tela antes de começar a pintar... Além dessas frases que contagiavam meus escritos, Ana Maria Preve enviou-me sugestões que foram incorporadas na versão atual do texto. Obrigado, Ana, por nossos encontros, sempre plenos de intensidades.

As palavras que se cruzam,
a pretexto de um muro, sofrem
a erosão da pedra; e vêem-se,
nas suas costas, as estrias
que o tempo deixou, e os
lábios não revelam quando as
dizem; a não ser que
a língua se aperceba do
sabor da terra, das raízes,
da treva, e tropece nas
sílabas que têm a dureza
da pedra.
Nuno Júdice

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon – Lógica da sensação*. Trad. Roberto Machado (coord.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- JÚDICE, N. *Poesia reunida – 1967-2000*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000.
- LARROSA, J. Agamenon e seu porquero. In: LARROSA, J. *Pedagogia Profana – danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MASSEY, D. *Pelo espaço – uma nova política da espacialidade*. Trad. Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- PREVE, A. M. H. Perder-se: experiência e aprendizagem. In: CAZETTA, V.; OLIVEIRA JR, W. M. (Org.). *Grafias do espaço: imagens da educação geográfica contemporânea*. Campinas: Alínea, 2013.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante – cinco lições sobre emancipação intelectual*. Trad. Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir. *Cadernos de subjetividade – São Paulo, Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade/PUC*, v. 1, n. 2, 1993.
- SYLVESTER, D. *Entrevistas com Francis Bacon*. Trad. Maria Theresa de Resende Costa. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- VALLADARES, M. *Vivências em zonas de fronteiras...* Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- VILELA, E. *Silêncios tangíveis – corpo, resistência e testemunho nos espaços contemporâneos de abandono*. Porto: Afrontamento, 2010.

SOBRE O AUTOR

Wenceslao Machado de Oliveira Junior possui graduação em Geografia (Universidade Federal de Juiz de Fora), Mestrado e Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas) e Pós-doutorado “As geografias menores em obras em vídeo de três artistas contemporâneos” (Universidade do Minho, Portugal). É professor no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte e pesquisador do Laboratório de Estudos Audiovisuais OLHO, ambos da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisa na interface entre imagens e educação em suas conexões com as geografias que dela se desdobram, se descobrem, se criam, se extraem, principalmente nas relações e experimentações entre cinema e escola.

E-mail: wences@unicamp.br